

中国の大学日本語専攻教育における  
卒業論文支援に関する実践研究  
—支援活動を通じた学習者の学びのプロセスをもとに—

2015年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

楊 秀娥

# 目 次

第1章 序論.....	1
1 中国の大学日本語専攻教育における卒業論文の位置付け.....	1
2 問題の所在.....	3
2.1 日本語専攻生の思考力育成における問題点.....	3
2.2 日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点.....	4
3 本研究の内容と目的.....	6
3.1 本研究の内容.....	6
3.2 本研究の目的.....	7
4 本研究の枠組み.....	8
5 本研究の構成.....	10
第2章 中国の大学日本語専攻教育.....	12
1 中国における日本語教育の歴史的変遷.....	12
1.1 日本語教育の歴史的区分.....	12
1.2 日本語専攻教育の歴史的区分.....	13
2 現行の中国の大学日本語専攻教育の問題点.....	15
2.1 教育目標.....	15
2.1.1 教育大綱における言説.....	16
2.1.2 大学のカリキュラム設定.....	18
2.2 教育内容と方法.....	19
2.2.1 教育大綱における言説.....	19
2.2.2 「精読」授業.....	21
2.2.3 作文授業.....	22
2.3 複合型人材育成パターン.....	25
2.3.1 複合型人材育成パターンの発展.....	25
2.3.2 複合型人材育成パターンに対する批判.....	29
2.4 本節のまとめ.....	32
3 本章のまとめ.....	33

<b>第3章 中国の大学日本語専攻教育における卒論指導と卒論作成の現状</b> .....	36
<b>1 卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究</b> .....	36
1.1 教育大綱における卒論作成に関する教育政策 .....	36
1.2 教師の卒論指導に関する先行研究 .....	38
1.2.1 教師の卒論指導の目標設定 .....	39
1.2.2 教師の卒論指導の問題点 .....	40
1.2.3 教師の卒論指導の改革事例 .....	40
1.3 日本語専攻生の卒論及び卒論作成に関する先行研究 .....	42
1.3.1 日本語専攻生の卒論作成に対する意味付け .....	42
1.3.2 日本語専攻生の卒論及び卒論作成の問題点 .....	44
1.4 本節のまとめ .....	46
<b>2 日本語専攻生の卒論作成の現状についての調査</b> .....	48
2.1 調査の概要と分析方法 .....	48
2.1.1 調査の概要 .....	48
2.1.2 分析方法 .....	49
2.2 分析結果①：学習者の卒論作成に対する意味付け .....	52
2.2.1 意味付けの全体像 .....	52
2.2.2 積極的な意味付け .....	52
2.3 分析結果②：卒論作成のプロセスにおけるテーマ設定 .....	55
2.3.1 テーマの変化とテーマに対する学習者の評価 .....	55
2.3.2 学習者のテーマ設定に影響した要素 .....	56
2.3.3 「良いテーマとは」についての考え .....	59
2.4 分析結果③：学習者が捉える卒論作成の問題点 .....	63
2.5 本節のまとめと卒論支援に対する示唆 .....	65
<b>3 本章のまとめ</b> .....	68
<b>第4章 卒論支援の設計を支える理論と実践</b> .....	71
<b>1 対立する教育理論</b> .....	71
1.1 客観主義の教育理論と構成主義の教育理論 .....	71
1.2 「銀行型教育」と「課題提起教育」 .....	73
1.3 日本語専攻教育への反省及び卒論支援の設計への示唆 .....	73

<b>2 批判的思考とその教育</b> .....	75
2.1 批判的思考の概念.....	75
2.2 批判的思考のプロセス.....	77
2.3 批判的思考の教育.....	78
2.4 日本語専攻教育の反省及び卒論支援の設計への示唆.....	80
<b>3 卒論作成に関連する日本語教育</b> .....	81
3.1 日本語教育のパラダイム転換.....	81
3.2 日本語教育におけるアカデミック・ライティング教育.....	83
3.3 日本語教育における対話的教育実践.....	85
3.3.1 ピア・ラーニング.....	85
3.3.2 総合活動型日本語教育.....	87
3.3.3 批判的思考を育成する日本語教育実践.....	88
3.4 中国人日本語学習者を対象にするビリーフ調査とピア・ラーニング実践.....	89
3.5 卒論支援の設計への示唆.....	91
<b>4 本章のまとめ</b> .....	92
<b>第5章 卒論作成の支援活動の設計と実施</b> .....	94
<b>1 卒論作成の支援活動の設計</b> .....	94
1.1 これまで見えてきた点.....	94
1.2 卒論作成の支援活動の設計ポイント.....	96
1.2.1 卒論の位置付け.....	96
1.2.2 支援活動の目標設定.....	97
1.2.3 支援活動の実践方法.....	98
1.2.4 支援活動における教師の役割.....	99
<b>2 卒論作成の支援活動の実施</b> .....	100
2.1 支援活動の実施フィールド.....	100
2.2 支援活動の参加者.....	101
2.3 支援活動の詳細.....	103
2.3.1 支援活動のスケジュール.....	103
2.3.2 事前課題と教師のフィードバック.....	104
2.3.3 支援活動を構成する各活動.....	105

2.4	学習者が完成させた卒論の概要	110
2.5	教室内の話し合いにおける特徴	112
2.6	支援活動に関するデータ	116
2.7	研究倫理への配慮	117
<b>3</b>	<b>本章のまとめ</b>	<b>118</b>
<b>第6章</b>	<b>学習者の卒論作成のプロセス</b>	<b>120</b>
<b>1</b>	<b>分析対象の選択</b>	<b>120</b>
<b>2</b>	<b>学習者の「読みの検討」活動での学び</b>	<b>122</b>
2.1	「読みの検討」活動を設計する背景	122
2.2	課題論文とタスクシート	124
2.3	分析データ	126
2.4	分析結果①：論文スキーマの形成・拡大	126
2.4.1	論文の構成	126
2.4.2	論文の言語使用	129
2.5	分析結果②：批判的な読みの学び	135
2.5.1	学習者が注目した点	135
2.5.2	学習者の自己評価	138
2.6	本節のまとめ	139
<b>3</b>	<b>学習者のテーマ調整のプロセス</b>	<b>139</b>
3.1	テーマについての先行研究	140
3.2	用語の定義と分析方法	142
3.2.1	用語の定義	142
3.2.2	分析方法	143
3.2.3	テーマ調整の分析例	144
3.3	テーマ調整のプロセスについての分析結果	149
3.3.1	テーマ調整の様相	149
3.3.2	テーマ調整の規範及び規範が顕在化・生成される要因	152
3.4	テーマ調整のプロセスの具体例	154
3.4.1	学習者 Li のテーマ調整のプロセス	154
3.4.2	学習者 R のテーマ調整のプロセス	159

3.5	テーマ調整に関する考察	162
3.5.1	「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴	162
3.5.2	テーマ調整プロセス	165
3.6	本節のまとめ	166
<b>4</b>	<b>思考力と表現力から捉える学習者の学び</b>	<b>168</b>
4.1	「読みの検討」活動から見る学習者の学び	168
4.2	テーマ調整プロセスから見る学習者の学び	169
<b>5</b>	<b>本章のまとめ</b>	<b>171</b>
<b>第7章</b>	<b>学習者の卒論作成に対する意味付け</b>	<b>174</b>
<b>1</b>	<b>卒論作成の意味を考える2週目の様子</b>	<b>174</b>
1.1	配布資料を読んだ学習者の考え	175
1.2	卒論の意味をめぐる教室内での話し合い	177
<b>2</b>	<b>学習者が行った卒論作成に対する意味付け</b>	<b>181</b>
<b>3</b>	<b>学習者の卒論作成に対する意味付けの変容プロセス</b>	<b>184</b>
3.1	分析方法	184
3.2	学習者Liが意味付けを深化・生成するプロセス	185
3.3	学習者Wが意味付けを深化するプロセス	193
<b>4</b>	<b>卒論作成が卒業1年後の学習者に与える影響</b>	<b>199</b>
4.1	調査と分析の概要	199
4.2	分析結果	199
<b>5</b>	<b>本章のまとめと考察</b>	<b>202</b>
5.1	本章のまとめ	202
5.2	卒論作成に対する学習者の意味付け	203
5.3	卒論作成に対する意味付けの変容プロセス	207
<b>第8章</b>	<b>総合考察と今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けての提言</b>	<b>210</b>
<b>1</b>	<b>卒論作成と卒論支援についての総合考察</b>	<b>210</b>
1.1	卒論作成の捉え直し	210
1.1.1	学習者の学びについての整理	210
1.1.2	「思考と表現の経験の構築」としての卒論作成	212
1.1.3	卒論作成における経験の連続性と相互作用	213

1.2	支援活動の意味	216
1.2.1	学習者が思考と表現を継続して経験する場	216
1.2.2	教室外における学習者の研究実践を連動させる場	218
1.2.3	学習者のメタ的な認識を支援する場	219
1.2.4	教師と学習者が対等に対話する場	220
1.2.5	学習者の仲間と対話する意識が芽生える場	224
1.2.6	教師と学習者が学びあう場	226
1.3	本節のまとめ	228
<b>2</b>	<b>今後の卒論支援に向けての提言</b>	<b>230</b>
2.1	日本語専攻教育に卒論は必要なのか	230
2.2	卒論の位置付けの再認識	231
2.3	支援体制の確立	232
2.4	支援目標の再考	234
2.5	支援方法の探索	236
2.6	本節のまとめ	237
<b>3</b>	<b>今後の日本語専攻教育に向けて</b>	<b>238</b>
3.1	日本語専攻教育に対する反省	239
3.1.1	学習者の思考と表現の経験が構築されない日本語専攻教育	239
3.1.2	外国語専攻教育における「外国語＝道具」論の影響	240
3.2	日本語専攻教育の位置付けの再確認	240
3.3	カリキュラムの改革	242
3.3.1	ゼミの新設	242
3.3.2	AW授業の新設	243
3.3.3	既存科目の見直し	244
3.4	教師への要請と教師に対する支援	244
3.4.1	教師による教育観の自覚と更新	244
3.4.2	教師研修の展開	246
3.5	本節のまとめ	247
<b>4</b>	<b>本章のまとめ</b>	<b>249</b>

<b>第9章 結論</b> .....	251
<b>1 本研究のまとめ</b> .....	251
1.1 問題の所在と研究課題の設定（第1章） .....	251
1.2 卒論作成の支援活動の設計と実施（第2章～第5章） .....	252
1.3 学習者の学びのプロセス（第6章、第7章） .....	254
1.4 卒論作成と卒論支援についての総合考察（第8章第1節） .....	255
1.5 今後の卒論支援、日本語専攻教育への提言 .....	257
1.5.1 今後の卒論支援への提言（第8章第2節） .....	257
1.5.2 今後の日本語専攻教育への提言（第8章第3節） .....	258
<b>2 本研究の意義</b> .....	258
<b>3 今後の課題</b> .....	262
<b>4 結びにかえて</b> .....	264
<b>参考文献</b> .....	266
<b>付録</b> .....	277
<b>謝辞</b> .....	301



## 第1章 序論

本研究は、筆者が中国の大学日本語専攻課程で行った卒業論文（原語：毕业论文。以下、卒論）作成を支援するための実践を対象とした実践研究である。まず、中国の大学日本語専攻教育<sup>1</sup>（以下、日本語専攻教育）は、十分に学習者の思考力育成をしていないこと、日本語専攻教育における卒論自体にさまざまな問題が存在していることを指摘し、本研究の目的を、(1) 卒論支援のあり方を探索すること、(2) 卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育を捉え直し、日本語専攻教育に対して提言を行うことに設定する。そのため、研究目的(1)をめぐって、実践研究アプローチを採用し、卒論支援を設計し、卒論支援の実践を行い、学習者の学びのプロセスを分析、考察する。それによって、卒論作成の意味、卒論支援の意味を提示し、今後の卒論支援に向けて提言を行う。研究目的(2)をめぐって、卒論支援の実践に対する分析・考察を踏まえ、卒論支援の設計にあたって整理した日本語専攻教育の問題点をさらに反省し、今後の日本語専攻教育に向けての提言を行う。

本章では、まず、日本語専攻教育における卒論の位置付けについて説明する。次に、本研究で捉える問題の所在について述べる。そして、本研究の内容と目的、枠組みについて述べ、最後に、本研究の構成を示す。

### 1 中国の大学日本語専攻教育における卒業論文の位置付け

本研究では、日本語専攻教育における卒論を調査対象とする。日本語専攻教育は、1999年の大学学生募集定員の拡大とともにすさまじい勢いで発展してきている。日本語専攻を有する大学数は、1998年度に114校、2008年度には385校へと増加してきた<sup>2</sup>。そして2014年現在、中国全土1145校の大学のうち、506校<sup>3</sup>に日本語専攻が設置されている。日本国際交流基金の統計によると、2012年現在、中国国内の日本語専攻生は241,506人にのぼるといふ。日本語専攻教育は、今日まで日本語人材を多数送り出し、日中間の経済・教育・外交などさまざまな分野に大きく貢献してきている。

---

<sup>1</sup>日本語学科、日本語科、日本語学部とも呼ばれるが、本研究では「日本語専攻」と称する。また、表現の簡潔化を図るため、特筆しない限り、「中国の大学日本語専攻教育」を「日本語専攻教育」と略す。同様に、「中国の大学英語専攻教育」と「中国の大学外国語専攻教育」をそれぞれ、「英語専攻教育」と「外国語専攻教育」と略す。なお、引用する際には原文のままにする。

<sup>2</sup> このデータは修剛（2011）による。

<sup>3</sup> このデータは钟美荪・孙有中（2014）による。

日本語専攻教育の特徴は、日本語教育を行うことと同時に、学士教育を行うことにもある。つまり、日本語専攻教育とは、一般教養としての日本語教育という位置付けではなく、大学で日本語や日本文学、文化など「日本」について専攻し、学士の学位を取得する学習者を対象に行う専門教育のことなのである。中国の教育部（日本の文部科学省にあたる）によって公表された現行の『普通大学本科専攻科目目録（2012年）』（原語：《普通高等学校本科专业目录（2012年）》）によると、本科大学<sup>4</sup>の専攻学科は、「哲学」、「経済学」、「法学」、「教育学」、「文学」などの12の学問分野に大分類され、日本語は、英語、ロシア語などの諸外国語と並列に、「文学」の下位分野である「外国語言語文学」に配置されており、人文科学系学科に属している。日本語専攻教育が学士教育であることは、学士に相応しい能力を育成しなければならないことを意味している。また、1999年から施行されている中国の『中華人民共和国高等教育法』（原語：《中华人民共和国高等教育法》）の第五条で、「創造精神と実践能力を有する高度な人材を育成し、科学、技術、文化を発展させ、社会主義現代化の建設を促進させる」<sup>5</sup>ことは高等教育の責務であると定められている。したがって、教育機能の側面からいえば、日本語専攻教育は、創造精神と実践能力を有する高度な人材としての日本語専攻生を育成しなければならない。

創造精神と実践能力が、大学4年間を通して培われることが望まれている一方、創造精神と実践能力の育成には、大学4年間の学びの集大成、総決算とよく言われる卒業研究の有効性が特に期待される。卒業研究は、一部の中等教育にも課される場合があるが、主に大学生が卒業に際し、一定の時間をかけて専攻分野の内容に基づいて行う研究である。卒業研究には、卒論、卒業制作、卒論翻訳などの形があるが、卒業論文の形が多く採用されている。卒論研究は、卒業できるかどうかを決める評価指標の1つにもなるが、学士教育を保障する「最後の砦」といえる重要な教育の一環である。中国の教育部は、「学部生の卒業制作（論文）は、教育目標を実現させるための重要な教育の一環である。卒業制作（論文）は、大学生が真理を探究し、社会意識を強化し、科学研究の基本訓練を行い、実践能力と素養を総合的に高めるために代替できない役割を果たす。」<sup>6</sup>と強調している。『中華人民共

---

<sup>4</sup> 中国の高等教育は、普通高等教育と成人高等教育（放送大学、夜間大学など）の二種類で構成されている。教育段階に分けると、専科（2～3年、日本の短大に相当）、本科（4～5年、日本の学士課程に相当）、及び研究生（大学院）教育という3つの段階がある。

<sup>5</sup> 中国語で書かれた資料や文献は特筆しない限り、筆者による翻訳である。

<sup>6</sup> 『高等教育における卒業論文指導の強化について通達』（原語：《关于加强普通高等学校毕业论文工作

和国高等教育法』では、卒業研究は卒業するための必須要件として明記されていないが、中国の本科大学（4年制が多く、日本の学士課程に相当）で義務付けられているのが現状である。

日本語専攻教育においては卒論が重視され、教育大綱<sup>7</sup>（日本の「学習指導要領」に相当）では、「一般的に、学生は、卒業するまでに卒業論文を書かなければならない」（pp. 7-8）こと、そして「基本的には日本語で執筆する」（p. 8）ことが明記されている。卒論指導の形式は個人主導が主流になっており、卒論に単位が付されている。日本語専攻における卒論は、最終的に日本語による論文の形を要求するため、書くための科目とも見られる。しかし、書くことは単に書く技術を身につけるためではない。書くことと考えることは一体になったものである。細川（2008）は、「研究のテーマを発見し、それを論文にまとめていくという行為」は、「思考と表現の連鎖をいかに作っていくか、ということでもある」（p. 71）と指摘している。また、井下（2008）は、大学での書く行為について、「ことばで思考し、ことばに表現することを通して自己を認識するという内的にして知的な行為」（p. 3）と捉え、「書く力」を突き詰めていくと、結局「考える力」が大事だということになる」（p. i）と述べている。このように、日本語専攻教育における高度な専門教育としての卒論も、学習者の表現力とともに思考力を必要としており、それと同時に更なる思考力の育成も望まれている。

## 2 問題の所在

本研究で捉える問題の所在を、「日本語専攻生の思考力育成における問題点」と「日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点」の2つの面から述べる。

### 2.1 日本語専攻生の思考力育成における問題点

日本語専攻生は、思考力が弱いと先行研究において批判されている。日本語専攻教育を概観した譚晶华（2009a）は、日本語専攻生は、「ほかの文系学生と比べて、思考の論理性、条理性が比較的弱く、知識の構成が比較的狭く、研究力が比較的弱い。巨視的な思考と人文素質が欠ける」（p. 244）と指摘している。卒論の問題は、日本語能力に帰結されがちだ

---

的通知》）（教育部办公厅 2004）による。

<sup>7</sup> 『高等教育日本語専攻高学年段階教育大綱』（原語：《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》）（中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 2000）

が、創造的思考の欠如が大きく影響しているとの指摘もなされている（乔莹洁 2008）。また、中国の外国語専攻教育をリードしている英語専攻教育に関する多くの研究や、外国語専攻教育全体を視野に入れた研究の多くも、外国語専攻生の思考力の弱さを問題視している。外国語専攻生は論証的な文章や他者と対話を求められる際にも書く内容、あるいは話す内容を持ってない、または論理的に書いたり話したりすることができないことから、黄源深（1998）は、「中国の外国語専攻生は、分析、総合、判断、推理、思考、弁証的に分析する能力が欠けている」（p. 1）と指摘し、思考力が弱い現象を「批判的思考不在症候」（原文は「思辨缺席症」）とまで名付けている。そして、胡文仲・孙有中（2006）は、「中国の外国語教育では技能訓練が最も重要視されており、人文素質教育の比重が小さいため、外国語専攻生の人文的基礎が弱く、批判的思考能力が低い」（p. 245）と指摘している。同様の指摘は、刘毅（2000）と王守仁（2001）にも見られる。これらの先行研究で指摘される「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考能力」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」などは、思考の論理性、創造性に広くまたがっている。

思考力育成不足は、決して高等教育だけの問題ではない。大学入学までの初等教育、中等教育が受験勉強のための教育になっていることの影響も大きいと考えるが、「創造精神と実践能力を有する高度な人材を育成すること」を責務としているはずの学士教育の4年間を経た日本語専攻生が、他の文系学生と比べると思考力が弱いと言われるのは、日本語専攻教育の責任であると考えられる。そして、このような「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力の育成は、外国語専攻教育を長年悩ませる課題である」<sup>8</sup>という指摘のとおり、思考力の育成不足は、外国語専攻教育全体に広がる問題である。筆者は、この問題が深刻であると考え、表現力と思考力の育成が見込まれる卒論を支援することを機に、学習者の思考力育成を試み、そして、その成果を日本語専攻教育全体に還元できるよう提言したい。

## 2.2 日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点

卒論支援、卒論研究が要請されている。日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点を、

---

<sup>8</sup> 1998年に教育部により公布された《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》（21世紀に向けての外国語専攻教育における学士教育改革に関する若干の意見）（高等学校外语专业教学指导委员会英语组 1998）による。

3点提起したい。まず1つ目は、卒論の質が低下しているということである。卒業研究は学士教育において重要な位置を占めているが、実際には、卒業研究の質の低下が大きな問題になっている。学士教育、特に文科系の学士教育における卒論の廃止についての議論がここ数年行われている（蔡锦瑜 2004、丁晴雪 2009、时伟 2011 など）。卒業研究の質が低下し、卒論の剽窃まで頻発するようになってきているからである。卒業研究の質の低下は、主に次のことが理由とされている（韩玉志 2000、陈家新 2002、蒋亦华 2009 など）。①学習者の就職活動の時期と重なるため、卒業研究は後回しにされる。②学習者数が増加したため、教師の負担が大きい。③卒業研究の意味を理解しておらず、卒業研究を適当に済ませる学習者が多い。④学習者には卒論に必要な表現能力や思考能力が足りない。⑤責任感が足りない教師や、研究能力や指導能力の足りない教師も存在している。質の問題は、日本語専攻においても同様に存在しており、日本語専攻教育における卒論は、「火急の問題」（王健宜 2007）になっている。陈俊森（2011）の調査結果によると、大半の学習者、教師ともに日本語専攻生の卒論作成は所期の目標に達していないと考えているという。特に、他学科の学習者と比べると、日本語専攻生のほとんどが大学に入ってから日本語を学習しはじめるゼロスタートであるため、日本語での卒論執筆に困難が予想される。卒論作成が課されている一方、所期される内容面も言語面も「論文らしい」卒論が作成できないというジレンマに、日本語専攻課程の教師と学習者の両者ともが陥っていると見ることができる。

2つ目は、卒論指導について議論された研究が乏しいということである。学習者の卒論に対する認識や学習者が書いた卒論について指摘する先行研究は多いが、それに対して、卒論作成で目指す目標についての議論や、卒論作成や卒論指導のプロセスを分析した研究は極めて少ない。卒論指導の目標は自明に思われるが、実はそうとは限らない。卒論指導の目標については、日本語専攻の教師に「日本語能力」から「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」など多様な考え方が見られる（楊秀娥 2013a）。そして、中国における日本語専攻の教師だけではなく、日本の人文科学系の学科長からも卒論を「創造性の指標」と位置づける意見とともに、書き言葉の習得のための作業と捉える意見も見られる（篠田・日下田 2014）。これらの結果から、卒論支援の目標設定は様々であり、その内容について再考する必要性が指摘できる。中国の高等教育にゼミナール制度（以下、ゼミ制度）がなく、日本語専攻教育における卒論指導は、指導教師と学習者との間の個人指導が主流である。再考される卒論支援の目標を実現させるため、教育理論の発展と日本語教育の変遷に基づいた卒論支援の方法も探索しなければならない。

3 つ目は、卒論に関する先行研究には研究者の感覚や経験に基づくものが多いということである。第3章で詳述するが、日本語専攻教育における卒論に関する先行研究には、日本語専攻生の卒論作成に対する認識を指摘するものと、日本語専攻生が書いた卒論に見られる問題点を指摘したものが圧倒的に多い。しかも、多くの先行研究は、調査によるデータ分析に基づいているわけではなく、研究者の感覚や経験に基づいている。例えば、日本語専攻生の卒論作成に対する認識について、多くの先行研究で批判されているが、果たして日本語専攻生は本当に卒論の意味を理解していないのか、どのような卒論作成のプロセスを経ていたのか、教師の指導責任はきちんと果たされたうえでの結果か、そして、調査者の調査方法に問題がなかったのか、などのさまざまな疑問が残される。一見、卒論に触れた研究が多いように見えるが、明らかになっていない、曖昧さの残る点が、中国の卒論についての先行研究に共通しているとも感じられる。

### 3 本研究の内容と目的

ここまで、日本語専攻教育における卒業論文の位置付けについて述べ、日本語専攻生の思考力育成の問題点と、日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点を指摘した。本節では、本研究の具体的な内容と本研究の目的について述べる。

#### 3.1 本研究の内容

本研究は、筆者が実際に行った日本語専攻生の卒論作成を支援するための実践を対象とした実践研究である。ここでいう「卒論作成」は、単に執筆を意味しているのではなく、卒論というプロダクトになるまでの一連の行為を指す。そして、ここでいう「支援」は、教師からの一方的な指導と区別し、教師と学習者の間の対話を重視する教師の役割を指す。一方、従来の卒論指導について述べる際や先行研究を引用する際には「指導」という言葉を用いる。具体的な研究課題を、以下の3点とする。

研究課題①：教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか。

研究課題②：学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか。

研究課題③：学習者の学びのプロセスと支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか。

研究課題①は、学習者の卒論作成を支援するための支援活動の設計を論じるものである。これまでの卒論指導は個人指導が主流で、学習者の卒論作成は個人の書く行為であった。どのような支援が適切なのかを考える際に、次の3つの面について整理する必要がある。まず、思考力を軽視する現行の日本語専攻教育について振り返る。次に、日本語専攻教育における卒論に関する先行研究を整理し、その中でまだ明らかになっていない重要な点について調査と分析を行う。そして、中国の日本語専攻教育の文脈に根ざしながら、支援活動の設計に援引できる教育理論と日本語教育の実践をまとめる。

研究課題②は、支援活動で支えられる卒論作成における学習者の学ぶプロセスを分析、考察するものである。筆者が設計・実施した支援活動において、学習者がどのように卒論作成に取り組んでいたのかを分析し、考察することで、支援活動の有効性を検証する。具体的には、学習者の学ぶプロセスについて、学習者の卒論作成のプロセス、学習者の卒論作成に対する意味付け、及びその変容のプロセスから分析する。ここでいう「意味付け」は、楊秀娥(2013b)と同じく、学習者が「自分の取り組んでいることが自分にとってどのような意味(価値)を持つのかをメタ的に考えること」(p. 46)を指す。つまり、学習者の卒論作成における行動と、卒論作成に対するメタ的な認識の両方を分析対象にする。前述したように、日本語専攻教育における学習者の卒論作成のプロセスは、未だ明らかにされていない。そして、中国の日本語専攻教育における卒論作成だけでなく、宮崎(2012)が指摘するように、これまでの日本語の学術目的のための文章に関する多くの研究は、文章の言語的特徴や学習者の産出物を対象としてきていたが、文章産出のプロセスはほとんど対象とされてこなかった。また、学習者の卒論作成に対する意味付けについては、批判的な先行研究が多く見られるが、卒論作成がなぜ学習者に必要なのかについて、学習者の立場からの検討が弱い(西垣2010)。そして、卒論作成のプロセスを明示し、共有したといううでの調査、検討が見られない点が指摘できる。

研究課題③は、学習者の学びのプロセス及び支援活動を振り返って、今後の卒論支援と日本語専攻教育への提言を行うものである。先行研究と対照しながら、研究課題②での分析、考察に基づいて、卒論作成の意味を捉え直し、支援活動の意味を吟味したうえで、今後の卒論支援と今後の日本語専攻教育全体に向けての提言を行う。

### 3.2 本研究の目的

本研究の目的は、(1) 卒論支援のあり方を探索すること、(2) 卒論支援の実践を踏まえ、

日本語専攻教育を捉え直し、日本語専攻教育に対して提言を行うことにある。

卒論は、日本語や日本についての知識を伝授する科目、「聞く・話す・読む・書く・訳す」といった5技能を訓練する科目とは異なり、学習者が日本語を用いて各自の主張を提示することを要求する実践科目である。卒論には、「最後の砦」として、学習者の思考力を育成し、日本語専攻教育の質を保証する責任がある。しかしながら、先述したように、卒論の質が低下しており、卒論支援についての本格的な議論は行われていない。卒論に関する先行研究にも多くの問題が存在している。したがって、本研究では、まず、卒論支援のあり方を探索することを第一の目的とする。また、日本語専攻教育については批判的視点が投げられた論述が多いが、データに基づいた実証的な研究は少ない。その中、近年、日本語専攻教育を歴史的、統括的に捉えようとする研究が現われており、大学日本語専攻教育を把握するのに示唆に富む。例えば、日本語専攻生の学習環境を考察する研究（葛茜 2012、2014）、日本語専攻生の対日観の形成を考察する研究（喬穎 2013）、大学日本語専攻と日本の国語教材の類似性を論じる研究（田中 2012、2013）などがある。一方、これらの研究は、大学日本語専攻教育の歴史や現状を考察するにとどまり、日本語専攻教育に対する実践研究は課題として残されている。本研究は、これらの先行研究も踏まえつつ、卒論支援の実践を行い、実践を分析、考察することによって、日本語専攻教育のあり方を捉え直し、日本語専攻教育に対して提言を行うことを第二の目的とする。

## 4 本研究の枠組み

本研究の枠組みは、実践研究アプローチである。

近年、日本語教育において、実践研究をめぐる議論が展開されている。実践研究が提唱、展開されている背景には、言語学や心理学など基礎科学の領域で生み出された理論を教育の場で応用するという従来の日本語教育研究の枠組みを見直し、日本語教育学としての独自性を追求すべきだという考え方がある（広瀬他 2010）。細川（2005：10）は、「実践」と「研究」を統合した「実践研究」を「教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現を目指そうとする活動」と定義し、「「私はどのような教室をめざすのか」という問題意識に根ざした発見と解釈から固有の実践が生み出され、その実践が軸となってさらに新しい実践へと展開する教師自身の自己表現」が実践研究の原動力といえるとする。また、実践と研究が不可分かつ往還すべきものであるという実践研究理論を提起している（細川



2005、2007)。舘岡（2008：43）は、実践研究を「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセス」と定義し、実践研究は教師の教育観を明確化にしていくプロセスであるとしている。さらに、市嶋（2009）は、これらの先行研究を踏まえ、「実践研究」を「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」（p.6）であるとしている。これらの定義から、実践研究は、「実践＝研究」の考え方で、教師の教育観のもとで、教育実践がデザインされ、実施され、実践のデータが検討されることによって、次なる実践につながるという循環であることがわかる。

本研究は、実践研究の1つのサイクルになっている。まず、本章において、日本語専攻教育における卒論をめぐって、卒論の質の問題及び卒論に関する先行研究の問題を提起した。そして、卒論支援のあり方を探索するために、研究課題①では、卒論作成の支援活動の設計を検討し、研究課題②では学習者の卒論作成における学ぶプロセスを分析し、研究課題③では、今学習者の学びのプロセスと支援活動を振り返り、後の卒論支援と日本語専攻教育の改善へ向けて示唆を述べる。この一連の行為の総体は、実践研究の1つのサイクルを構成する。これまでの卒論についての研究は、卒論作成や卒論指導の実態を提示せずに行われていたため、断片的な卒論作成と卒論指導の側面しか見えず、実践研究としての連続性が欠けていた。卒論について議論するためには、卒論支援の設計、内実についての分析、振り返りからなる実践研究の視点が重要である。

また、本研究は、筆者にとって、筆者の日本語教育人生においての実践研究の一環でもある。筆者は、中国の大学の日本語専攻で日本語を学習し、その後日本語を教えた経験を持つ。日本語、日本に関する知識を教わり、「聞く・話す・読む・書く・訳す」技能を訓練されてきた筆者は、同じ内容、同じ方法で日本語教育を行っていた。教科書どおりに説明し、学習者にロールプレイさせる教室で、筆者は窮屈感を覚えていた。それと対照的なのは、留学している大学での経験である。筆者は、留学先の大学で日本語学習者として、または、教育実習生として対話する日本語教育の教室を経験し、または研究室の仲間との対話を通して研究を進める過程を経験し、お互いの考えが深まり、お互いの間に新しい関係性が構築されることを身をもって実感し、伝わる喜び、考える喜びを感じることができた。

筆者のこの実感と喜びは、本研究の原点とも言える。そして、本研究は、卒論支援のあり方、大学日本語専攻教育のあり方を再考することによって、今後の筆者の日本語教育に良い影響を与えるだろう。この教師自身の「自己表現」(細川 2005)となる実践研究は、筆者の過去と未来をつなぐものでもある。

## 5 本研究の構成

本研究は、9章からなっている。

第1章では、日本語専攻教育における卒論の位置付けについて説明し、本研究が捉える問題の所在について述べた。また、本研究の3つの研究課題を説明し、本研究の目的を述べた。最後に、本研究の枠組みを提示した。

第2、3、4、5章では、研究課題①、支援活動の設計をめぐって展開する。まず、第2章で卒論までの日本語専攻教育を概観し、第3章で卒論作成と卒論指導に関する先行研究を整理することに加え、卒論作成の現状調査を分析する。そして、第4章卒論支援の設計を支える理論と実践について述べる。第4章までのまとめから得られた示唆を踏まえ、第5章で卒論作成の支援活動を設計する際の要点を提示し、具体的な実施について説明する。

第6、7章では、研究課題②、支援活動における学習者の学ぶプロセスについて展開する。まず、第6章で学習者の卒論作成のプロセスを、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整という2つの過程から論じる。次に、第7章で学習者の卒論作成に対する意味付け及びその変容のプロセスについて論じる。

第8章では、研究課題③をめぐって、学習者の学びのプロセスをもとに、総合考察を行い、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けての提言を行う。

最後に、第9章では、本研究の総合的なまとめと今後の課題について述べる。

本研究全体の構成を図にまとめると、次の図1-1になる。

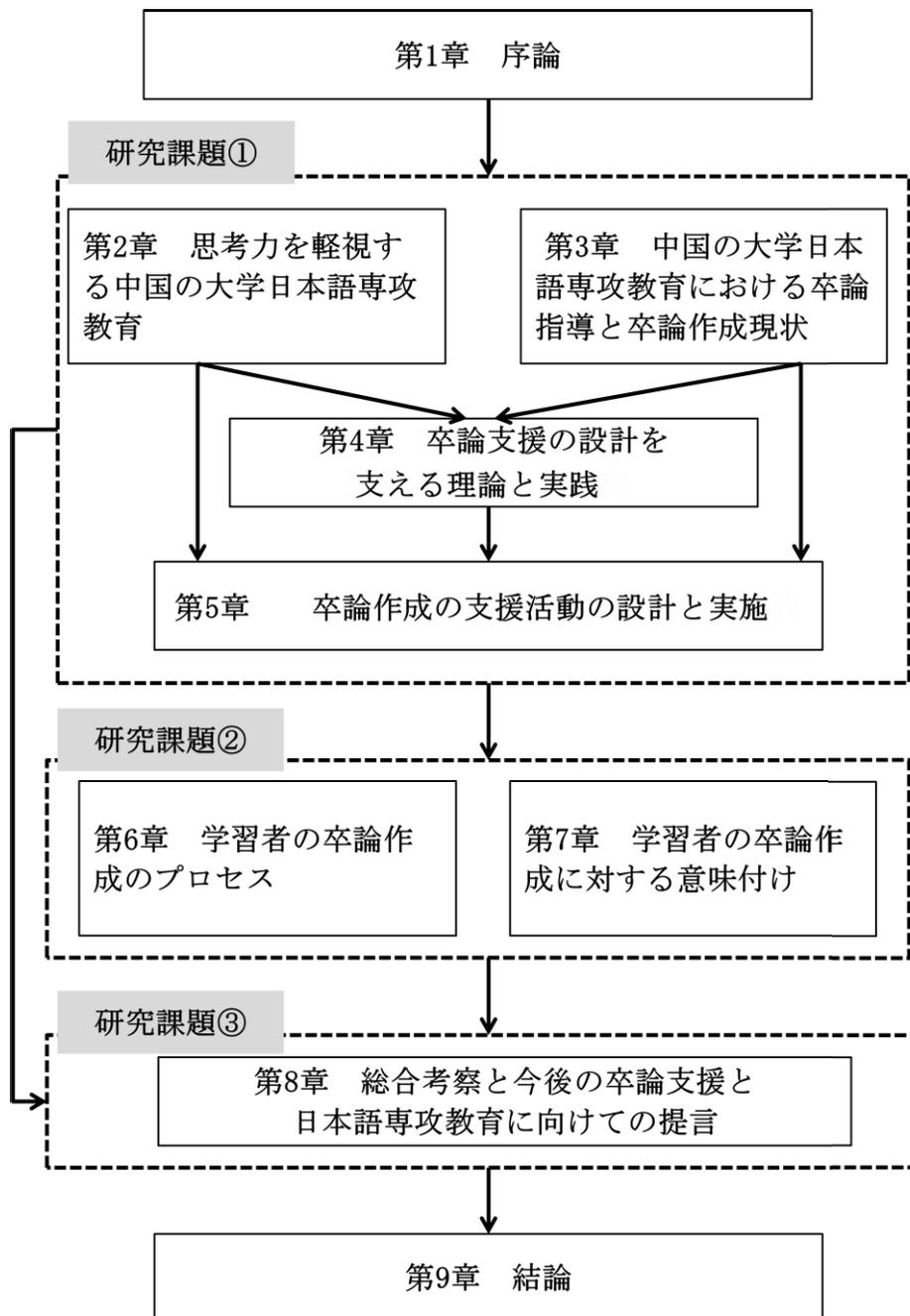


図 1-1 本研究の構成

## 第2章 中国の大学日本語専攻教育

第1章で、日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点とともに、日本語専攻生の思考力育成の問題点を指摘し、本研究の必要性を主張した。本章では、卒論作成に重要な位置を占める思考力が、卒論までの日本語専攻教育で育成されているかについて見てみたい。本章は、研究課題①「教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか」に向けての一環である。まず、第1節では、中国における日本語教育の歴史の変遷をまとめる。第2節では、思考力育成という視点から、日本語専攻教育の問題点を、「教育目標」、「教育内容と方法」、「複合型人材育成パターン」に分けてまとめ、思考力育成を軽視している点を指摘する。最後に、第3節で本章のまとめを行う。なお、中国における日本語教育研究がまだ少ないため、中国の外国語専攻教育をリードしてきている英語専攻教育に関する研究も参考にする。

### 1 中国における日本語教育の歴史の変遷

#### 1.1 日本語教育の歴史的分

日本語専攻教育は、中国の日本語教育とともに発展してきた。中国の日本語教育は、初等、中等、高等、学校教育以外という4種類の教育機関で行われている。国際交流基金(2013)が行った2012年の調査結果によると、中国における日本語学習者数はすでに100万人を突破しており、世界一位となっているという。同調査では、学習者数の増加の要因として、①中国における日本語教育の長い蓄積、②日中間の緊密な経済関係が、日本留学、日系企業への就職、日系企業との取引上の都合等の実利的なニーズを高い水準で維持していること、③日本のアニメ・マンガ、ファッション、ポップカルチャー、観光などの側面で日本文化への興味・関心が高まりつつあることが挙げられている。

このように大きく発展してきた中国の日本語教育は、時代とともに中国の政治的、経済的、社会的発展に影響されてきた(徐敏民・高野2004)<sup>9</sup>。新中国が成立した1949年からの日本語教育について、巴璽維(2007)、徐敏民・高野(2004)、李培建(2007)などのように、1972年の日中国交正常化、1978年の「改革開放」路線の制定を区切りにした3段階区分が多く見受けられる。なお、1949年～1972年までの第1段階のうち、1966年～1972

---

<sup>9</sup> 徐敏民・高野(2004)は、1990年までの日本語教育をそれぞれ「草創期」(1949～1972)、「始動期」(1972～1978)、「発展期」(1978～1990)と呼んでいる。

年の時期を「文化大革命」による「停滞期」（関・山田 2001）と細分化する見方もある。この基本的な3段階区分を、次の表 2-1 にまとめた。表 2-1 から、「政治的優先型」の第1段階、「経済的需要型」の第2段階、「実利的現実型」の第3段階は、どれも国家や社会の政治的、経済的発展の影響が大きいことがうかがえる。

表 2-1 1949 年以來の中国の日本語教育の歴史的区分

段階	期間	特徴
第1段階	1949～1972 (1966～1972 停滞期)	規模が小さく、情報獲得を目的とする読解・翻訳する人材の育成。文法教育が中心である。 「政治的優先型」
第2段階	1972～1978	日中国交正常化による盛んな交流に伴い、日本語によるコミュニケーションが重視される。 「経済的需要型」
第3段階	1978～	日中間の交流が一段と頻繁となり、経済発展のための人材が求められる。中国全土において「日本語ブーム」を迎えた。 「実利的現実型」

(徐敏民・高野 (2004)、巴璽維 (2007)、李培建 (2007) をもとに筆者が作成)

## 1.2 日本語専攻教育の歴史的区分

中国の高等教育機関における日本語教育は、更に日本語専攻教育、非日本語専攻教育<sup>10</sup>、そして修士課程、博士課程に分けられている。日本語専攻教育の発足は、京師同文館において東方館が設立された 1896 年である（付克 1986）と言われるが、現代において、本格的に日本語専攻教育が推進されたのは、『外语教育七年计划纲要』（国务院）<sup>11</sup>が公布された 1964 年である。その年に、北京第二外国語学院や秦皇島外語専科学校、大連日語専科学

<sup>10</sup> 中等教育で学習した日本語を継続して履修する学習者、日本語以外の外国語を専攻しながら、日本語を履修する学習者、選択科目として日本語を履修する学習者などが、非日本語専攻教育の対象である。非日本語専攻教育については、陈俊森（2009）を参照されたい。

<sup>11</sup> 7年以内に、17校の大学に外国語専攻を新設し、外国語教師を増やす旨が記されている。

校に日本語専攻が設置され始めた（付克 1986、李传松・许宝发 2006）。新中国が設立した 1949 年からの日本語専攻教育は、前節で示した日本語教育の歴史的区分（表 2-1）と重なるが、異なる視点による区分も見られる。

まず、修剛・李运博（2011）による区分を見てみよう。修剛・李运博（2011）の歴史的区分は、日本語専攻を設置する大学数、学習者数が着眼点になっていると推測される。修剛・李运博（2011）では、1949 年～1972 年の間を日本語専攻教育の第一発展期と称し、日本語専攻を設置する大学には、北京大学、对外经济贸易大学、吉林大学などがあるが、まだ少なかった。そして 1972 年～1999 年の間を第二の発展期と称し、この期間に南开大学、天津外国語大学など多くの大学で日本語専攻教育や修士課程が開始された。第三の発展期は、1999 年以降であり、この期間中に、学習者数や教育機関が大幅に増加している。

また、喬穎（2013）、田中（2013）のような人材育成の歴史的変遷過程に主眼をおいた歴史的区分も見られる。喬穎（2013）は、1949 年からの日本語専攻教育を 3 つの段階に区分している。「1949 年～1977 年」の第一段階において、日本語専攻教育は、「特定分野の実務」人材を育成する「政治主導型」であった。「改革開放」路線が策定された 1978 年を境目に、「1978 年～1999 年」の第二段階において、日本語専攻教育は、エリート人材を育成する「経済需要型」になっていった。さらに、中国の急速な「高等教育大衆化」の流れを受け、「2000 年～2012 年上半期現在」において、日本語専攻教育は、複合型人材を育成する「急速増長型」になっている。

田中（2013：36-37）は、喬穎（2013）よりも詳細な区分を設けている。田中（2013）は、以下のように日本語専攻教育の発展を 4 つの大区分に、さらにその 4 つの大区分をどのような人材養成が目的にするかによって、7 つの時期に再分化している。

(1) 黎明期・揺籃期（1949—1971）

国外情勢受信と将来の国家建設のための日本語人材養成（1949—1963）

人民教育としての日本語教育（1964—1971）

(2) 復興期・確立期（1972—1989）

国際外交と国交回復前夜における日本語人材養成（1972—1977）

外交のための日本語教育（1978—1989）

(3) 成長期・成熟期（1990—2010）

コミュニケーションのための日本語教育（1990—1999）

異文化理解と多様化する日本語教育（2000—2010）

(4) 転換期（2011—）

転換期を迎える日本語教育（2011—）

以上、新中国設立以来 60 年余りにわたる日本語専攻教育の歴史的な流れを大きくまとめた。これらの先行研究から、次の 2 点がわかった。まず、日本語専攻教育は 60 年余りかけて、大きな発展をなし遂げてきたが、政治的・社会的背景に大きく左右されてきた点である。例えば、文化大革命による 1966 年から 1972 年までの日本語教育の停滞、1972 年日中国交正常化による日本語教育の重視、1978 年中国の改革開放政策の制定による日本語学習ブームの隆盛、1999 年以降大学定員募集の拡大制度による日本語学習者の急増などが挙げられる。次に、日本語専攻教育が育成する人材は、政治的・社会的需要に応えるため、本研究で重要視している思考力をはじめとする学習者の人文的素養は、日本語専攻教育では目指されてこなかった点である。喬頴（2013：45）が指摘するように、「中国における日本語専門人材の育成の歴史から明らかになったように、日本語科教育における「人材育成」の理念の登場は、決して大学教育の「内在的要請」や「学習者の需要」に応じるために導かれたものではなく、実質的には「市場経済体制」の中で生み出された産物だと言わざるを得ない」。

## 2 現行の中国の大学日本語専攻教育の問題点

現在、日本語専攻教育は新しい転換期を迎えているとされている（修剛 2011、田中 2013）。しかし、日本語専攻生の思考力育成は依然、軽視されている。本節では思考力育成という視点から、日本語専攻教育が抱えている問題点についてまとめる。具体的には、2.1 節と 2.2 節では、現行の日本語専攻教育の「教育目標」、「教育内容と方法」についてまとめ、2.3 では、日本語や日本社会文化、日本文学などに中心が置かれる従来の日本語専攻教育と他専攻の内容を取れいれる「複合型人材育成パターン」についてまとめる。最後に、2.4 節で本節のまとめを行う。

### 2.1 教育目標

日本語専攻教育が目指す教育目標について、以下のように、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」、各大学レベルにおける「大学のカリキュラム設定」に分けてまとめ

る。

### 2.1.1 教育大綱における言説

日本語専攻教育の目標を論じるには、一般的に各大学で授業設定を行う際に従わなければならないと思われる教育大綱(譚晶华2009a)をまず見る必要がある。ここでいう教育大綱は、日本でいう「学習指導要領」に当たるもので、中国の教育部レベルで作成された教育目標、学習時間、教育内容、到達目標、教授・学習の原則、評価などを規定したものである。現行の日本語専攻教育大綱は、大学1年、2年を対象とした『高等教育日本語専攻基礎段階教育大綱』(原語:《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》)(中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语2001)<sup>12</sup>(以下、『基礎段階大綱2001』)、大学3年、4年を対象とした『高等教育日本語専攻高学年段階教育大綱』(原語:《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》)(中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组2000)(以下、『高学年段階大綱2000』)の2つである。『基礎段階大綱2001』と『高学年段階大綱2000』では、それぞれ教育目標を次のように決めている。

表2-2 『基礎段階大綱2001』と『高学年段階大綱2000』に書かれる教育目標

	教育目標
『基礎段階大綱2001』	学生がしっかり勉強し、日本語の基礎知識を身につけるように導く。「聞く・話す・読む・書く」の技能を訓練する。言語運用能力を育成する。学生の社会文化知識を豊かにし、文化理解能力を育成する。高学年の勉強のために堅固な基礎を築かせる。(p. 1)
『高学年段階大綱2000』	各大学の教育の質は大綱の要求に即すべき。つまり、引き続き言語の基礎を鍛え、日本語の実践能力を高め、文化知識を充実させ、知識をさらに広めるよう努める。(中略) 学生が卒業するとき、しっかりとした日本語の基礎、比較的高い日本語運用能力、そして、日本語学、日本文学、日本社会文化(地理、歴史、政治、経済、風習、宗教などを含む)に関する基本的な知識を有すべきである。修了した学生は、専門性が比較的に強い領域を除いた各領域の通訳、翻訳の仕事、及び日本研究や教育の仕事に適応できるようにならなければならない。(pp. 1-2)

『基礎段階大綱2001』と『高学年段階大綱2000』から抜粋

<sup>12</sup> 『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』(日语专业基础阶段教学大纲研订组1990)の修正版である。



また、『基礎段階大綱2001』には、次のような記述も見られた。

外国語教育の最終目標は学生による異文化コミュニケーション能力の育成であるが、言語知識（発音、文法、文字、語彙など）と言語技能（聞く・話す・読む・書く）は、言語コミュニケーション能力の基礎である。そのため、基礎段階において、言語知識の伝授と基本技能の訓練は重視されなければならない。(p. 7)

『基礎段階大綱2001』の上記の言説から、基礎段階の教育目標は日本語の知識を身につけさせ、「聞く・話す・読む・書く」技能を訓練すること、日本社会文化知識を身につけさせることであり、それによって最終目標である異文化コミュニケーション能力の育成が達成されることだと理解できるだろう。しかし、異文化コミュニケーション能力が目標として掲げられているにもかかわらず、冷麗敏（2011）で指摘されるように、『基礎段階大綱2001』は、教育目標、教育原則などについて、改定前のバージョンである『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』（日语专业基础阶段教学大纲研订组1990）（以下、『基礎段階大綱1990』）と比較したところ、文化理解能力の育成の増加などの「個別のこと以外、主要内容はほとんど変わっていない」（p. 104）。そして、葛茜（2012）も「異文化コミュニケーション能力」、「コミュニケーション能力」といった言葉が存在するが、その意味は明確ではないと指摘している。したがって、『基礎段階大綱2001』で定められた教育目標は、日本語や日本社会文化についての知識と「聞く・話す・読む・書く」の4技能になっているとも言えよう。高学年段階では、日本語専攻生の就職（翻訳、通訳、日本研究、教育）に向けて、基礎段階に引き続き、日本語と日本社会文化、日本文学についての知識を固め、日本語運用力を高めさせることが目指される。なお、『高学年段階大綱2000』において、科目の設定に「読む科目」「書く科目」などと並んで、「翻訳・通訳科目」が設けられるため、基礎段階の4技能に「訳す」技能が加えられると考える。実際、中国の外国語専攻教育では4技能より、「聞く・話す・読む・書く・訳す」といった5技能とよく言われる。

総じて言えば、2つの大綱から読み取れる日本語専攻の教育目標は、①日本語についての知識、日本社会文化、日本文学などの日本についての知識の学習、②「聞く・話す・読む・書く・訳す」といった5技能の運用能力の向上である。2000年初頭に改定・制定されたこの2つの大綱は、古いといえば古いであろう。しかし、次節で見る各大学のカリキュラムや教育目標に関する論説から、今日に至っても、2つの大綱は教育現場の日本語専攻に浸透して

いることがわかる。

### 2.1.2 大学のカリキュラム設定

以上に述べた2つの大綱で規定されている教育目標は、実際に各大学の日本語専攻教育で目指されているのだろうか。それを知るために、本節では、大学のカリキュラム設定を見てみたい。カリキュラムは、中国語で言うと「教学計画」になるが、「ある教育目標の設定に基づいて教育内容を選択し、編成し、また評価するという教育に関する一連の全体計画」（教育思想史学会2000：92）を意味する<sup>13</sup>。つまり、ここでは各大学が設定した日本語専攻教育の全体計画を指す。それに対して、中国の教育部レベルで作成されたものは、前節でまとめた「大綱」である。

大学の日本語専攻のカリキュラムを分析した先行研究には葛茜(2013)などが見られる。その中の、葛茜(2013)では、中国の20校の日本語専攻のカリキュラムについて教育目標の設定と科目設定について分析している。教育目標については、以下のようにまとめている。

#### 堅固な日本語能力の育成

日本語専攻生として日本語そのものの堅固な能力が要求されている。この日本語能力とは着実な日本語の基礎知識があり、聞く、話す、読む、書く、訳すといった5技能における高い運用能力を有することを意味している。（後略）

#### 充実した「日本」に関する知識の習得とその理解

日本の歴史、政治、経済、社会、文化、習慣や風習、また日本語学、日本文学など、「日本」についての幅広い領域の知識の理解が要求されている。

#### 複合能力、応用能力の育成

社会のニーズに応じるために、ハイレベルな国際型、複合型、応用型の外国語人材を育成することが要求されている。日本語専攻としての知識のみならず、貿易、経済、金融、法律などの関連分野の知識の獲得も要求されている。（p. 77）

---

<sup>13</sup>「近年においては、カリキュラム自体の意味が拡大しており、時間割の上を示された公的ないわば顕在的なカリキュラムに対して、無意図的に暗黙のうちに教育される潜在的カリキュラムの存在が指摘されている。また、学習指導要領で示された教育内容、教科書に示された教育内容、教師の教案に示された教育内容、実際に教えられた教育内容、生徒が学習した教育内容など、様々な次元が区別されるようになっていく」（pp. 92-93）という。

以上の結果から、現場の日本語専攻教育は、「着実な日本語の基礎知識」と「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能からなる「堅固な日本語能力の育成」、「日本の歴史、政治、経済、社会、文化、習慣や風習、また日本語学、日本文学など「日本」についての」知識習得と理解、「貿易、経済、金融、法律などの関連分野」での応用能力、そしてそれらの他分野知識との複合能力を求めていると言えよう。「複合能力、応用能力の育成」を除けば、前節でまとめた日本語専攻の教育大綱の目標—①日本語についての知識、日本社会文化、日本文学などの日本についての知識の学習、②「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の運用能力の向上—と一致している。「複合能力、応用能力の育成」は、従来の日本語専攻教育と異なる、まさに声高に叫ばれている複合型人材育成パターンになるが、「複合型」によっては、複合できず他専攻との連携に留まったり、従来の日本語専攻教育が弱化されたりする。複合型人材育成パターンについては、改めて2.3節で詳しく考察したい。

「日本」、「日本語」に関わる目標に関しては、各大学が目指すものと前節でまとめた教育大綱で目指すものとは同じであろう。つまり、日本語専攻教育で目指す目標は、日本語・日本についての知識、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能になっていると言える。

## 2.2 教育内容と方法

日本語専攻教育の内容と方法について、以下のように、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」、各大学レベルにおける「精読」授業、「作文授業」に分けてまとめる。

### 2.2.1 教育大綱における言説

前節と同じように、まず『基礎段階大綱 2001』と『高学年段階大綱 2000』ではどのように教育内容と方法が規定されているのかを見てみよう。

『基礎段階大綱 2001』から、基礎段階では言語知識と言語技能が教育の内容であり、教師による教授が中心とされていることがわかる。『基礎段階大綱 2001』では、教育内容は、音声、文字・語彙、文法、文型、機能・概念、社会文化といった6つの項目であると規定されている (p. 2-3)。そして、社会文化以外の5つの項目についての詳細な付録が掲載されている。「教育原則」の項目に次のような言説が書かれている。「言語の基礎能力の訓練は、基礎段階の中心である。基礎能力の訓練には、言語知識（音声、文字・語彙、文法など）と言語技能（聞く・話す・読む・書くなど）の訓練がある」(p. 6)。また、「教師は知識を伝授する者でもあり、教室活動を組織する者でもある。教師は主導的な役割を發揮し

なければならない」(p. 8)と述べられている。前掲した冷麗敏(2011)も、『基礎段階大綱 1999』と『基礎段階大綱 2001』を比較した結果、「両方とも、「聞く・話す・読む・書く」の4技能の「訓練」が強調され、教師の「教」が重要視されていることがわかった」(p. 104)としている。

『高学年段階大綱 2000』から、高学年段階の教育内容は、基礎段階に引き続き「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練を行い、それと平行して日本語学、日本文学や日本社会文化などの「日本」についての知識を伝授することであり、教師が主導になっていることがわかる。『基礎段階大綱 2001』では言語知識と4技能について規定されているのに対して、『高学年段階大綱 2000』では、以下のように「日本語総合技能科目群」、「日本語学科目群」、「日本文学科目群」、「日本社会文化科目群」といった4大科目群が規定されている。「日本語総合技能科目群」は、技能訓練を行う科目で、その他の科目群は知識を教える科目である。

「日本語総合技能科目群」には精読、汎読、新聞選読、作文、通訳・翻訳などの科目が挙げられている。各科目の具体的な教育方法についての要求も書かれている。例えば、「精読」授業について、「学生が積極的に授業に参加するように学生の主体性を活かし、教育方法を柔軟で、多様にすべき」としつつ、「教師は、文章、文の構造を分析するだけでなく、大量の言語的、文化的背景の知識を紹介」(p. 3)することが要求される。また、各科目に対する規定に次いで、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能に対して何ができるべきかについてそれぞれ具体的な要求が書かれている。

「日本語学科目群」には、言語学概論と日本語概論が含まれているが、国別言語学、古典語法、日本社会と言語文化などの科目も奨励される。この科目群に関して、「この種の科目は、学生に言語学の基本的な知識を初歩的に理解させることが目的であるため、教師の講義が主である」(p. 6)と規定されている。

「日本文学科目群」には、文学作品の選読、文学史、日本文学鑑賞などの科目が挙げられている。この科目群を担当する教師に対して、「基礎授業を担当する経験としっかりした言語能力を持つべきで、文法と文型を分析する方法を援引し、わかりやすく文学作品の中の理解し難い内容を説明すべきである」と要求している。

「日本社会文化科目群」には、日本文化史、日本事情、日本経済などの科目が例示さ

れている。この科目群を担当する教師に対して、日本語で講義すること、要点を強調して説明すること、中国文化と比較することなどを要求している。

このように、教師の教えることに対する要求は多く見られる。そして以上のまとめからわかるように、2つの教育大綱に規定されている具体的な教育内容は、日本語と日本社会文化、日本文学などの日本についての知識、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練になっており、前節でまとめた教育目標と一致している。そして、教育方法に関しては、教師の主導による技能訓練と知識伝授が中心になっている。この点について、葛茜(2012)も、2つの大綱は、「学生が「学ぶ」ことより、教師が「教える」ことに重点が置かれ、いかに正しく、効率的に教えるべきかが丹念に記述、規定されており、「知識の伝授者」としての教師の主導的な立場が強調されている」(p. 41)とし、「簡単にまとめると教室を中心とする、教師主導による知識注入型の教育観が根底にある」(p. 40)と指摘している。

### 2.2.2 「精読」授業

本節では、実際の現場で日本語専攻教育はどのように行われているのかを知るために、コマ数が最も多い主要科目である「精読」授業についての研究をまとめる。「精読」授業は、「日本語の発音・文字の導入から始まり、基本的な語彙・文法等を習得し、基礎的な運用能力を養成する総合的な日本語科目」(篠崎2006: 151)である。「精読」以外に、「総合日本語」(総合日本語)、「高級日本語」(上級日本語)と呼ばれる。基礎段階では、一般的に週に8コマ(一回は2コマで、90分程度)と設定されており、時には10コマを設定する大学も見られる。高学年段階の3年目になると、週に4~6コマになる。4年目にも「精読」授業を設定する大学が多くある。「精読」授業についても多くの研究がなされているが、本節では、「精読」授業から日本語専攻教育の教育内容と教育方法の傾向を見ることを目的としているため、授業の内容や教授方法、教科書について論じた先行研究をまとめる。

授業の内容や教授方法についての先行研究を見ると、「精読」授業では、言語知識が重視され、教師主導による知識伝授の傾向が見られることがうかがえる。冷麗敏(2005)は、「精読」授業の中心的な活動は、文法の説明、本文の説明、単語の説明となっているため、言語の運用能力よりも、言語知識を重視する傾向にあるとし、「精読」授業は、言語知識を重視した、教師の説明が中心になっているとしている。そして、このような「精読」授業は、創造性の高いコミュニケーション練習が行われていない場合が多いと指摘している。

曹大峰（2005）も、「精読」授業の教室活動パターンに注目し、「単語→文法→本文の説明→応答→練習」のような教室活動のパターンが、学習者の能動性とコミュニケーション能力の育成の妨げになっていると指摘している。葛茜（2014）は、「精読」授業を記述、分析し、冷麗敏（2005）と同じように、現行の「精読」授業は、「教師主導による言語知識の伝授型授業」（p. 41）になっていることを明らかにした。具体的に、「二つの「精読」授業は、ともに言語知識の構造の説明、解釈に重点が置かれていた。授業では、単語、文法、本文についての緻密な説明と、言語知識の定着、運用を目的とした「3 分間スピーチ」、「短文作り」といった二つの教室活動が実施され」、「全体的に言語運用能力より、言語知識を重視する傾向が見られた」（葛茜2014：41）と指摘された。

また、「精読」授業の教科書は教育内容が、体系的になっておらず、学習者の考えを発信させる活動が少ないといった指摘がなされている。篠崎（2006）は、基礎段階の1年目の教科書は、口頭練習を想定した会話文が多く、構造シラバスによる初級の文法項目を盛り込んでいるが、基礎段階の2年目の教科書は、日本の日本語教材からの転載や、日本人向けの既成の文章を教材の素材として使われており、各課の学習項目は、素材に合わせて場当たりに提出されている。それゆえ、体系的・段階的に学習することは難しいと指摘している。日本人向けの題材が使われる点にも言及した田中（2013）は、現行の「精読」授業の教科書を調査し、「日本語を使って自身の情報を発信したりや読み取った情報を説明したり、考えを表現したりする活動が極めて少ない」（p. 346）という点を指摘している。そして、日本の国語教科書と対照した結果、国語教科書と同じ題材や説明を利用しながらも、考える・表現するといった活動が削ぎ落とされてしまっており、国語教科書の狙いや強みが活かしきれていないことを明らかにしている。

このように、「精読」授業は、教師主導による言語知識の伝授が中心になっており、「精読」授業の教科書には、学習者が自らの情報、考えを表現する活動が極めて少ないため、学習者の主体性、創造性の高いコミュニケーション能力の育成には適切ではないことが明らかになっている。コマ数が最も多い「精読」授業から、日本語専攻教育全体には、このような教師による知識伝授が主となっており、学習者が考え、表現する機会が少ないという傾向を有していることを垣間見ることができる。

### 2.2.3 作文授業

卒論を「書くための科目」と位置付けるとすれば、作文授業は、卒論に深くかかわって

いると言えよう。そこで本節では、作文授業についての先行研究をまとめる。作文授業についての先行研究は少ない。中国における唯一の日本語、日本語教育を主要テーマとする学会誌、《日语学习与研究》（『日本語学習と研究』）を分析したところ、1979年創刊して以来、作文授業を中心に扱う研究は、8本のみであった。タスクアプローチとプロダクトアプローチを授業実践で比較した張静・陳俊森（2004）と、日本語専攻生の作文学習に関するビリーフを調査した鳥井他（2010）以外の研究は、ほとんど作文授業についての感想を述べたり、教授項目や授業の流れを紹介したりすることにとどまっている。

先行研究の指摘から、多くの作文授業は、言語形式に重点を置き、日本語についての知識の学習、書くスキルの訓練になっていることがわかる。鳥井他（2010）がまとめた従来の作文授業の流れは、次のようになっている。まず教師が文法、語彙、文章構成などの指導を行い、その後学習者に課題作文を提示する。次に学習者は課題作文（200～400字程度）の計画を立て、その後作文を授業時間内に書く。学習者が作文を書き終わると、教師は作文を回収し、添削した後に学習者に返却する。張静・陳俊森（2004）では、作文授業を担当する教師に対する調査を分析している。その結果、伝統の、言語形式を重視し、内容を軽視するプロダクトアプローチは、依然として作文授業を支配していることが見えてきた。作文授業は、習った文法、語彙の運用と復習になってしまっているという。

以上、日本語専攻教育の内容と方法について、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」、各大学レベルにおける「精読」授業、「作文授業」についてまとめた。その結果、教育大綱に規定する具体的な教育内容は、日本語と日本社会文化、日本文学などの日本についての知識、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練、そして、「精読」授業は、言語知識の伝授が中心になっており、多くの作文授業は、言語形式に重点を置かれ、日本語についての知識の学習、書くスキルの訓練になっていることがわかった。また、教育大綱に規定されている教育方法に関しては、教育大綱において教師の主導による技能訓練と知識伝授が中心になっており、「精読」授業についての研究のまとめから、教師主導による知識伝授になっていることが明らかになってきた。総じて言えば、現行の日本語専攻教育には、教師主導による知識伝授と技能訓練の傾向が強いと推測できるだろう。

ここまでのまとめ（本章の第2.1節と第2.2節）によって、現行の日本語専攻教育には、教師主導により日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いと推測される。この傾向は、決して日本語専攻教育特有の問題ではなく、中国の外国語専攻教育に共通している。それは、中国の外国語専攻教育を

リードしている英語専攻教育についての研究からもうかがえる。教育目標と教育内容に関しては、言語知識が重視され（程晓堂・康艳 2009、戴炜栋・张雪梅 2007、黄源深 2009）、技能訓練が中心とされる（胡文仲・孙有中 2006、黄源深 2009）ことが指摘されている。教育方法に関しては、教師の「教える」が重視される教師主導（程晓堂・康艳 2009、戴炜栋・张雪梅 2007）になっており、学習者の「暗記、記憶、模倣、復唱」が重視される（黄源深 2009）ことが指摘されている。

程晓堂・康艳（2009：282）は、「英語専攻教育では能力の育成が強調され、多くの教師も能力の重要性を認識しているものの、実際には、能力の育成に力を入れずに教育の重点は文法、単語などの言語知識の説明に置かれており、言語知識の伝授が教室の主になってしまう現象は依然と存在し」、「学生を教える」ことが強調されている」ことを指摘している。戴炜栋・张雪梅（2007：11）も、教師主導の教室を問題と捉え、次のように述べた。「英語専攻教育の教室では、教師の「一言堂」（筆者注：教師が一方向的に講義すること、または学生の能動性が無視され、教師主導で授業が進められること）がよく見られ、教室における教師と学生のやり取りの形式とやり取りの質が改善されるべきで」、「知識についての説明は能力の育成よりも重視され、学生の思考能力と創造性は十分に重視されていない」。また、胡文仲・孙有中（2006：245）は、技能訓練について「中国の外国語教育では技能訓練が最も重要視されており、人文素質教育の比重が小さいため、外国語専攻生の人文的基礎が弱く、思考力能力が低い」と指摘している。胡文仲・孙有中（2006）と同じ指摘は、刘毅（2000）と王守仁（2001）でもなされている。このような外国語専攻に対しては、黄源深（2009）は、言語レベルの向上を求める「言語センター」（language centre）と変わらないだろうと警鐘を鳴らしている。具体的には、次のように指摘がなされた。

「言語センター」に類似する教育方式は、問題点が明らかである。育成する目標に関しては、英語を身につける人材の育成に力を注ぎ、多面的な人材に必要なその他の素質の育成に顧みられない。そのため、英語レベルを高めるための言語技能と言語知識の科目が多く設けられ、人文的素質を高めるための科目（哲学、歴史、社会学など）が足りない。知識のフレームワーク構築に関しては、バランスが保たれていない。知識と技能においては、知識より技能が重視され、そして、知識の中においては、言語知識が重視され、人文的知識が軽視される。また、教育方法に関しては、暗記、記憶、模倣、復唱などの機械的な精神労働が重視され、思考能力を促進し、自力で思考することを奨励する討論が軽視、または無視される。（p. 295）



日本語専攻教育は、英語専攻教育と違い、学生が大学入学してからゼロスタートで行われるため、知識の伝授と「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練は、英語専攻教育よりも中心に行われていることは想像に難くない。前掲した胡文仲・孫有中(2006)、黄源深(2009)などでも指摘されているように、能力よりも知識や技能が重視されるため、学習者の思考力育成も軽視されがちになる。そして、人文的知識より言語知識が重視されるため、思考力育成に欠かせないコンテンツの土台が危うくなり、思考力育成に不利になる。また、教師主導の伝授と訓練が教室を支配することになると、思考力育成に必要な能動性の発揮、他者との対話が実現できなくなってしまう。「暗記、記憶、模倣、復唱」が重視されることは、「応用力の欠如、流暢さの欠如に結びつくことは否めず、「独話に強くて対話に弱い」学習者を生む可能性が高い」(横山他 2011:22) ことにつながるだろう。「他の学科の学生と比べると、大半の時間に思考を停止」(朱剛 2009:415) させられる学習者の思考力が弱いというのは当然の帰結となる。

### 2.3 複合型人材育成パターン

本節では、2.1節、2.2節でまとめた、日本語や日本社会文化、日本文学などに中心が置かれる従来の日本語専攻教育と違う複合型人材育成パターンについてまとめる。複合型人材育成パターンは、簡単に言うと、「日本語+何か」を有する人材を目指す教育パターンである。前掲したように、喬穎(2013)では「2000年～2012年上半期現在」を、複合型人材を育成する「急速増長型」とまとめており、カリキュラムを分析した葛茜(2013)では、日本語専攻教育の教育目標の重要な一部として複合能力を挙げている。譚晶华(2009a)では、日本語専攻教育分野における共通認識の1つとして複合型人材育成パターンに力を注ぐことを挙げている。複合型人材育成パターンは、まさに提唱され、実践されている只中である。本節では、まず、複合型人材育成パターンの発展についてまとめ、それから、複合型人材育成パターンに対する批判についての先行研究をまとめる。

#### 2.3.1 複合型人材育成パターンの発展

複合型人材育成パターンは、1980年代から試みられ、1990年代、特に2000年に現行の英語専攻教育大綱が公布されて以来盛んに提唱され、実践されている。1980年代中期から、上海外国語大学、北京外国語大学、西安外国語学院などの外国語専攻しかなかった外国語大学において、新聞学、国際貿易、工商管理、法学などの専攻が開かれはじめた。1998年

に教育部により公布された《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》(21世紀に向けての外国語専攻教育における学士教育改革に関する若干の意見)(高等学校外语专业教学指导委员会英语组1998)(以下、『若干の意見1998』)という通達では、「従来の単一の外国語技能型、基礎技能型の人材はもう市場経済の需要には対応できなくなってきた」とし、複合型人材育成パターンは、明確に外国語専攻教育の目標の1つとして掲げられた。そして、2000年に策定された『高等学校英语专业英语教学大纲』(高等学校外语专业教学指导委员会英语组2000)(以下、『英語専攻教育大綱2000』)では、いち早く『若干の意見1998』を教育目標に反映している。『若干の意見1998』と英語専攻教育の大綱では、それぞれ次のように記述されている。

社会からの外国語人材についての需要は多元的になっているため、「外国語言語文学」を専攻した人材への需要は縮小しつつあり、従来の単一の外国語技能型、基礎技能型の人材はもう市場経済の需要には対応できなくなってきた。したがって、外国語専攻教育は、単科のスコラ的人材育成パターン(筆者注:教師がテキストを使って詳しく説明するという側面を指していると思われる)から、広口径(筆者注:幅広い知識を持つ)、応用性、複合型人材育成パターンに転換しなければならない。(『若干の意見1998』:1)

英語専攻の教育目的は、しっかりとした英語の言語基礎と広い文化知識を有し、熟練した英語を駆使して外交、教育、経済貿易、文化、科学技術、軍事などの領域において、通訳・翻訳、教育、管理、研究などの仕事に従事できる複合型人材を育成することである。(高等学校外语专业教学指导委员会英语组2000:4)

日本語専攻教育の分野においても、90年代から日本語以外の専門教育が試みられていた(谷部1999)が、複合型人材育成パターンについての議論が多く見られるようになったのは2000年代以降である。秦明吾(2002)は、21世紀に必要な日本語専攻の複合型人材として、卒業してすぐに社会に貢献できる専門知識を持たなければならないと述べている。「専門知識」というのは、まず、日本語と英語が含まれる。その次は、経済貿易、経営管理、金融、観光、パソコンなどに関連する知識、日中文化についての知識を指している(p. 56)。秦明吾(2002)が提唱する複合型人材像は、「日本語+英語+他分野知識+日中文化についての知識」とまとめられる。修剛(2011)も、複合型人材育成パターンを唱えている。

修剛 (2011) は、日本語専攻教育が新しい転換期を迎えているとし、異文化コミュニケーション人材の育成とともに、「日本語+ $\alpha$ 」の複合型人材の育成が必要であるとしている。

「日本語+ $\alpha$ 」の「 $\alpha$ 」は、日本語学研究、文化研究、文学研究などのアカデミックなものを指す場合もあれば、ビジネス、ホテルマネジメントなど応用型人材の能力を指す場合もある。「日本語+ $\alpha$ 」複合型人材育成パターンのシンボルは、日本語学習を目的にするのではなく、日本語を通して「 $\alpha$ 」を学習させるところにあるという。

秦明吾 (2002) と修剛 (2011) の主張がともに複合型人材育成パターンであるが、両者の違いも明らかであろう。秦明吾 (2002) が主張する「日中文化についての知識」は、修剛 (2011) が主張する異文化コミュニケーション能力に含まれると言える。筆者が目にしたのは、「日中文化についての知識」以外の対象と、その対象と日本語との関係である。秦明吾 (2002) では、英語や他分野知識を学習する際に日本語が使われるかどうかについては明確に述べていないが、英語学習には日本語は使われていないだろう。それに対して、修剛 (2011) では、明確に日本語を通してアカデミックなものや他分野の知識などの「 $\alpha$ 」を学習させるとしている。つまり、日本語に複合される部分の学習内容を、日本語を使って学習するかどうかというところが異なる。

さらに、譚晶华 (2009a) は、今までの日本語専攻教育を5つのパターンに分類している。1つのパターンのみを採用する大学もあれば、複数のパターンを並存させる大学もあり、この5つの人材育成パターンを通じた、「国際型、複合型、応用型の上質の人材を育成することは、日本語教育が社会と結びつき、改革開放、経済建設及び21世紀の社会発展のために必要である」(p. 242) という。従来の日本語、日本社会文化、日本文学を対象にする「(1) 日本語専攻型」を除いたパターン (2) ~ (5) は、すべて日本語、日本社会文化、日本文学以外の分野の内容を対象にしているため、複合型人材育成パターンであると思われる。

- (1) 日本語専攻型：伝統的な「日本語言語文学専攻」を指す。総合大学や外国語大学はほとんどこのパターンを採用している。
- (2) 複合専攻型：日本語以外の専門の基礎知識、理論、基本技能を有し、堅実な日本語の基礎、熟練した日本語能力を持つ人材を育成する。
- (3) 双外国語型：日本語ともう1つの外国語（ほとんどが英語）を専攻する人材の育成パターンである。日本語は大学本科のレベル、英語は大学専科レベルに達することが要求される。

- (4) 専攻方向型：日本語専攻のカリキュラムに加え、他の文科系科目を6～8科目開設する。例えば、国際ビジネス、上級通訳、経済貿易などである。
- (5) 補修型：日本語専攻の成績が優秀で、余力のある学生に補修課程（筆者注：「複合専攻型」ほど要求は高くない）を提供する。よく見られる補修課程には、経済貿易、企業管理、外交、旅行、ホテル管理などがある。

以上に挙げた先行研究から、「複合型」の理解についてはまだ共通の認識は得られていないと考えられる。まず、複合する内容の独立性の観点から、日本語専攻教育とその他の専攻科目教育の関係を見てみよう。譚晶华（2009a）による「(2) 複合専攻型」、「(3) 双外国語型」、「(5) 補修型」においては、学習者は系統的に日本語と異なる専攻課程あるいは補修課程を学習するため、日本語専攻教育とその他の専攻科目教育は、切り離してそれぞれ別に行う。秦明吾（2002）が提唱する「英語」教育の部分も、日本語専攻教育とかかわりを持たずに行われることが想像できる。この類の「複合型」は、日本語専攻教育と他専攻教育との連携と言い換えられると考える。

次に、日本語専攻教育カリキュラム内における複合する内容の融合性の観点から「複合型」を見てみる。この類の「複合型」では、従来の日本語専攻教育の基幹に新しい内容を「複合」していく。秦明吾（2002）で提唱された日本語に経済貿易、経営管理、金融、観光、パソコンなどの「他分野知識」を取り入れる人材像、譚晶华（2009a）でまとめられた、国際ビジネス、上級通訳、経済貿易などの他の文科系科目を加える「(4) 専攻方向型」、そして、修剛（2011）で提唱された「日本語+ $\alpha$ 」は、この類の「複合型」になる。秦明吾（2002）と譚晶华（2009a）は、複合する内容の具体的な教育方法について明示していないが、2種類の可能性があると考えられる。1つ目の可能性は、前述した他専攻との連携としての複合型の延長線にあり、科目名に「日本」がつかずに、日本語も用いられない。日本語専攻の教師ではなく、他専攻の教師が担当する場合が多い。ただ、日本語専攻生の将来の仕事に活用される可能性が高ければ、科目間に関連性がなくてもよい。この場合、複合する内容は日本語専攻教育の枠内で選定されるが、従来の日本語専攻教育との融合性が低いと言えよう。2つ目の可能性は、修剛（2011）で提唱しているように、日本語を通して複合する内容を学習させることである。つまり、日本語でビジネスや経済貿易などの知識を学習させたり、日本語学研究、文化研究、文学研究などアカデミック研究をさせたりするというものだ。この場合、複合する内容と従来の日本語専攻教育との融合性が高いと思わ

れる。

以上、外国語専攻教育における複合型人材育成パターンの発展及び日本語専攻教育における提唱と実践をまとめてきた。その結果、社会の経済発展の需要に対応する複合型人材育成パターンは、提唱され、実践されている最中でありながら、「複合型」の理解についてはまだ共通する認識が得られていないことが明らかになってきた。複合型人材育成パターンは、複合する内容の独立性によって他専攻教育との連携にとどまるなど、日本語専攻教育カリキュラム内における「複合型」は従来の日本語専攻教育との融合性の割合に差異が見られる。

### 2.3.2 複合型人材育成パターンに対する批判

ここまで見てきたように、外国語専攻教育における複合型人材育成パターンは、社会の経済的需要に対応するため提唱されたのである。1980年代から試みられ、2000年前後に明確に外国語専攻教育の目標として掲げられ、今日に至って実践されている。一方、複合型人材育成パターンに対する批判も少なくなかった。本節では、複合型人材育成パターンに対する批判をまとめる。なお、日本語専攻教育における複合型人材育成パターンについての研究が少ないため、英語専攻教育分野の研究も合わせてまとめる。

1980年代から複合型人材育成パターンが実行され、30年以上も経過している。その効果はどうだろうか。何其莘（2009）は、外国語と複合する内容の位置付けは適当ではないと述べている。例として、外国語専攻生が、「国際」という言葉がついている科目にしか興味を示さないこと、学習者のニーズに迎合するため、複合する内容に多くの授業時間を与え、文学や言語学の科目を削減、ないし停止すること、外国語教師にむりやりに複合する内容の科目を担当させることなどが挙げられている。胡文仲・孫有中（2006）によると英語専攻教育は二つの傾向を呈しているという。1つは、複合する科目群は、英語専攻から離脱し、独立した学部になる傾向である。つまり、英語専攻の枠内でのみの複合であったはずが、その結果、高い英語力を持つ学習者を育成する他専攻が生まれ、英語専攻はなくなるということになるのである。このような転換は、特に外国語大学に多く見られる。もう1つは、英語専攻教育の枠内での複合授業の質が低下する傾向である。英語専攻教育として保っているが、英語でその他の専門科目を担当できる教師が少ないため、その質が保障できるとは言えない。

以上、複合型人材育成パターンの実際を見てきた。これらの実際の現状と呼応する批判

も多く見られる。まず、外国語専攻教育における人文教育が弱化されたことが指摘できる。外国語専攻の学科性について論争が絶たなかったが、外国語専攻は、人文学科であるという意見が強い。限られた授業時間が、複合する内容（経済貿易、ビジネス、観光ガイドなど）の教育に使われると、必然的に従来の外国語専攻教育の時間数が減少する。刘伟(1995)で指摘されたように、就職後の実用性、応用性が注目されすぎると、自然に外国語や母語で開設された文学理論、文学選読、言語学、中国文化、中国哲学などの人文科目は削減されたり、単位が少ない選択科目になったりする。その代わりに、言語教育の目標は顕在的な言語訓練に向かうようになる。更に、刘伟(1995:23)は、「人文教育を弱化することは、中国の各レベルの教育においてよく見られる。このことは、各国において経済を重点的に発展させる時期に共通」し、「その直接の結果は人文精神の衰弱をもたらすことである」と述べている。胡文仲・孙有中(2006)も、複合型人材育成パターンを外国語専攻の目標に立てることで、外国語専攻教育者の関心が複合する内容である経済貿易、法律、新聞学などに課程に向くようになり、もともと重視されていない外国語専攻教育の人文教育は、さらに削減されることになると指摘している。また、複合型人材育成は英語専攻教育の核心理念になっているが、そもそも、そのパターンには外国語専攻の人文学科としての属性が見えないという批判も見られる(蓝仁哲2009)。それゆえ、外語専攻内での「複合」は、他専攻の誕生の踏み台になることが起こったのではないか。

次に、従来重視されていた技能訓練、特に「読む」と「書く」ための教育が弱化されたことがある。複合する内容の教育が多く取り入れられると、人文教育の弱化とともに、技能訓練に与えられる時間も減少される。学習者の外国語技能はある程度弱くなっており(冯辉など2009)、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の中で、特に「読む」と「書く」技能は軽視されている(胡文仲・孙有中2006)。

また、「日本語+何か」にある「何か」の教育の質が保証できていない点が指摘できる。日本語専攻教育と他専攻教育が別々に行われる、連携としかいえない「複合型」や、日本語専攻教育の枠内でありながら、他専攻の教師に担当してもらう「複合型」については、まだ先行研究が見られない。従来の外国語専攻教育と融合性が高いと思われる「複合型」、つまり修刚(2011)で提唱された外国語を通して何かを学習するという「複合型」について、先述した何其莘(2009)と胡文仲・孙有中(2006)から、外国語で担当できる教師はきわめて少ないからその質が保証されていないことがわかる。そういう状況だと、「複合型」の意味は発揮できなくなる。

以上、外国語専攻教育における複合型人材育成パターンの発展及び日本語専攻教育における提唱と実践、そして複合型人材育成パターンに対する批判をまとめてきた。その結果、次のことが見えてきた。外国語専攻教育における複合型人材育成パターンは、1980年代から社会の経済発展への需要に応えるため発展してきたが、今日に至っても尚提唱され、実践されている。しかしながら、「複合型」について共通の理解はまだ得られていない。また、複合型人材育成パターンの実施の現状を踏まえた批判も少なくない。主に、①複合する内容の教育によって、外国語専攻教育における人文教育が弱化された点、②従来重視されていた技能訓練、特に「読む」と「書く」ための教育が弱化された点、③「日本語＋何か」にある「何か」の教育の質が保証できていない点といった3点が挙げられた。

複合型人材育成パターンは、学士教育という広い視野でいうと、社会の発展に寄与するためでなく、学習者に選択する自由と可能性を与えているため、望ましいと筆者は考える。だが、それは日本語専攻教育と複合する教育内容の両方の質が確保されることを前提としている。本章では、日本語専攻生の思考力育成を見ているため、思考力育成という観点で複合型人材育成パターンを考えたい。

まず、複合型人材育成パターンの名のもと、日本語専攻教育の変革を遅鈍させてはいけないと考える。複合型人材育成パターンでは、日本語専攻教育と他分野の知識の複合が強調され、日本語専攻教育の時間数が削減されるが、日本語専攻教育の本質には何の変容ももたらししていない。つまり、本章の第2.1節、第2.2節で提示した日本語専攻教育の問題点、教師主導による知識伝授と技能訓練の傾向が強いということが解消されず、日本語専攻生の思考力育成も依然軽視されたままである。それどころか、教育政策の策定者や教師が、複合する内容の教育に注意を向け、複合型人材育成パターンの名に満足し、日本語専攻生の思考力の問題を潜在化させかねない。したがって、複合型人材育成パターンを導入しても、日本語専攻教育の質を保証できるように問題を解決する変革を進めていかなければならない。

次に、複合型人材育成パターンの導入によって日本語専攻教育の時間数が削減されるため、日本語専攻教育自体の変革はますます喫緊の課題になると考える。前掲した先行研究からわかるように、就職後の実用性、応用性が重視され、文学や言語学などの人文科目はいち早く削減される。そして、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練も弱化され、特に「読む」と「書く」技能は軽視される。人文科目は、思考力育成にコンテンツの土台を提供するため、人文科目の削減は、日本語専攻生の思考力育成に致命的なダメージ

を与えるといっても過言ではないと考える。そして、「読む」と「書く」ことが思考力育成の有効な方法とされているが、「読む」と「書く」技能の軽視は、日本語専攻生の思考力育成に悪い影響を与えることになる。一方、複合型人材育成パターンが導入されれば、必然的に日本語専攻教育の時間数が減少される。学習者の思考力育成を常に念頭に置きながら、科目の設置と科目の時間数を調整し、設置された科目でいかに学習者の思考力育成ができるかを考えて、日本語専攻教育を変革することが要求される。

ここまで見てきたように、複合型人材育成パターンは盛んに提唱され、実践されているが、日本語専攻教育が抱える問題を解決したわけでもない。むしろ、日本語専攻教育の問題を増幅させている場合が多く見られる。したがって、外国語専攻教育は、「人文学科の本位に戻り、人文的通識型、通用型の人材」(p. 245)を育成すべき、学生や教師などの条件が許せば、複合型人材育成パターンも兼ねるという主張(胡文仲・孫有中2006)もある。筆者は、複合型人材育成パターンは、各大学の理念、学部の構成、教師などによって、導入するかどうか、そしてどの程度導入するかを決めるべきで、全国の日本語専攻を一様にする必要はないと考える。しかし、日本語専攻として学士を育成する位置付けであれば、学士として欠かせない思考力を日本語専攻教育の中で育成しなければならないと考える。つまり、さまざまな問題を抱える複合型人材育成パターンの虚像に魅せられずに、複合型人材育成パターンの導入の是非にかかわらず、思考力育成は日本語専攻教育の課題であると考えられる。

## 2.4 本節のまとめ

本節では、思考力育成という視点から、日本語専攻教育が抱える問題点をまとめた。具体的に、第2.1節では、日本語専攻教育の目標に関して、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」と各大学レベルにおける「大学のカリキュラム設定」に分けてまとめた。その結果、「日本」、「日本語」にかかわる目標に関しては、教育大綱で目指すものと各大学が目指すものとは一致しており、ともに日本語・日本についての知識、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能になっていることがわかった。次に、第2.2節では、日本語専攻教育の内容と方法に関して、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」、各大学レベルにおける「精読」授業、「作文授業」に分けてまとめた。その結果、具体的な教育内容は、前述した教育目標と一致しており、教育方法は、教師主導による知識伝授と技能訓練になっている傾向が強いということがわかった。第2.1節と第2.2節の結果を総じて言え



ば、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いことがうかがえてきた。そして、この傾向は中国の外国語専攻教育に共通していることも明らかになった。能力よりも、知識や技能が重視されることによって、外国語専攻生の思考力育成が軽視され、そして、人文的知識より言語知識が重んじられることによって、思考力育成に欠かせないコンテンツの土台が危うくなる。また、教師主導の伝授と訓練が教室の中心になると、思考力に必要な学習者の能動性が発揮できなくなり、他者との対話が実現できなくなる。このように、現行の日本語専攻教育は、学習者の思考力育成を軽視している点が明らかになった。

第2.3節では、従来の日本語や日本社会文化、日本文学などに中心が置かれる日本語専攻と違う複合型人材育成パターンについて、その発展及び日本語専攻教育における提唱と実践、そして複合型人材育成パターンに対する批判をまとめた。その結果、外国語専攻教育における複合型人材育成パターンは、社会の経済発展への需要に対応するために発展し、今日に至って提唱され、実践されているが、「複合型」について共通の理解はまだ得られていないことがわかった。そして、①外国語専攻教育における人文教育が弱化された点、②従来重視されていた技能訓練、特に「読む」と「書く」ための教育が弱化された点、③「日本語+何か」にある「何か」の教育の質が保証できていない点が、批判されていることがわかった。そこで筆者は日本語専攻生の思考力育成という観点から、2点指摘した。まず、複合型人材育成パターンは、日本語専攻教育の本質に何の変容ももたらししていないため、複合型人材育成パターンの名のもと、日本語専攻教育の変革を遅鈍にさせてはいけないと述べた。次に、複合型人材育成パターンの導入によって、思考力育成にコンテンツの土台を提供する人文科目や、思考力育成に有効であると思われる「読む」と「書く」科目が削減されるため、日本語専攻教育自体の変革はますます喫緊の課題になると指摘した。そのうえ、さまざまな問題を抱える複合型人材育成パターンの虚像に魅せられずに、複合型人材育成パターンの導入の是非にかかわらず、学習者の思考力育成は日本語専攻教育の課題であることを主張した。

### 3 本章のまとめ

本章では、第1章で指摘した日本語専攻生の思考力育成をめぐって、卒論までの日本語専攻教育はどのように学習者の思考力育成を軽視しているかについて振り返った。まず、

第1節では、日本語専攻教育の歴史の変遷をまとめた。新中国設立以来の60年余りにわたる日本語専攻教育は、中国の日本語教育とともに発展してきた。先行研究のまとめから、次の2点がわかった。第一に、日本語専攻教育は60年余りかけて、大きな発展をなし遂げてきたが、文化大革命、日中国交正常化、改革開放政策の制定、大学定員募集の拡大制度の制定など、政治的・社会的背景に大きく左右されてきた。第二に、日本語専攻教育が育成する人材は、政治的・社会的需要に応えるための者で、本研究で問題視している思考力をはじめとする学習者の人文的素養は、日本語専攻教育で目指されてこなかった。

第2節では、思考力育成を軽視する日本語専攻教育の問題点を、「教育目標」、「教育内容と方法」、「複合型人材育成パターン」に分けて考察した。まず、第2.1節では、日本語専攻教育の目標に関して、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」と各大学レベルにおける「大学のカリキュラム設定」をまとめ、次に、第2.2節では、日本語専攻教育の内容と方法に関して、教育部レベルにおける「教育大綱における言説」、各大学レベルにおける「精読」授業、「作文授業」に分けてまとめた。第2.1節と第2.2節の結果から、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いことがうかがえてきた。そして、この傾向は中国の外国語専攻教育に共通していることも明らかになった。能力よりも、知識や技能が重視され、人文的知識より言語知識が重んじられることによって、思考力育成に欠かせないコンテンツの土台が危うくなり、教師主導の伝授と訓練が教室の中心になると、思考力に必要な学習者の能動性が発揮できなくなり、他者との対話が実現できなくなることを指摘した。また、第2.3節では、従来の日本語や日本社会文化、日本文学などを中心が置かれる日本語専攻教育とは異なる複合型人材育成パターンについてまとめた。その結果、「複合型」について共通の理解はまだ得られていないことが明らかになり、複合型人材育成パターンの問題は、外国語専攻教育における人文教育の弱化、「読む」と「書く」ための教育の弱化、そして、「日本語+何か」にある「何か」の教育の質が保証されていないといった3点に集中していることがわかった。そのうえ、日本語専攻生の思考力育成という観点から、2点指摘した。第一に、複合型人材育成パターンは、日本語専攻教育の本質に何の変容ももたらしていないため、複合型人材育成パターンの名のもと、日本語専攻教育の変革を遅鈍させてはいけない。第二に、複合型人材育成パターンの導入によって、思考力育成にコンテンツの土台を提供する人文科目や、思考力育成に有効であると思われる「読む」と「書く」科目が削減されるため、日本語専攻教育自体の変革はますます喫緊

の課題になる。そのうえ、さまざまな問題を抱える複合型人材育成パターンの虚像に魅せられずに、複合型人材育成パターンの導入の是非にかかわらず、学習者の思考力育成は日本語専攻教育の課題であることを主張した。第2節のまとめを通して、卒論までの日本語専攻教育はどのように学習者の思考力育成を軽視しているかが明らかになった。

## 第3章 中国の大学日本語専攻教育における卒論指導と卒論作成の現状

第2章では、卒論までの日本語専攻教育はどのように学習者の思考力の育成を軽視しているかをまとめた。本章では、引き続き、研究課題①「教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか」を明らかにするため、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状について整理し、残された課題と卒論支援への示唆をまとめる。まず、第1節では、卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究を整理し、残された課題を述べる。第2節では、筆者が行った卒論作成の現状を明らかにするための調査を分析し、分析結果から示唆された卒論支援のための提言を述べる。

### 1 卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究

本節では、教師の卒論指導と日本語専攻生の卒論作成についての教育政策及び先行研究を整理し、残された課題をまとめる。まず、第1.1節では、『高学年段階大綱 2000』における卒論作成に関する教育政策及び教育政策についての先行研究をまとめる。次に、第1.2節では、教師に焦点を当てた卒論指導に関する先行研究をまとめる。第1.3節では、日本語専攻生に視点をおいた卒論及び卒論に関する先行研究を整理する。最後に、第1.4節では、本節のまとめを行う。

#### 1.1 教育大綱における卒論作成に関する教育政策

第2章で述べたように、中国の日本語専攻教育の指導方針は、基礎段階を対象とする『基礎段階大綱 2001』、及び高学年段階を対象とする『高学年段階大綱 2000』である。『高学年段階大綱 2000』は、「一、総則」「二、課程」「三、卒業論文と卒業実習」「四、テストと評価」と大きく分けて、書かれている。この構成から見ても、卒論は日本語専攻教育において大きな位置を占めていることがうかがえる。「三、卒業論文と卒業実習」の冒頭には、明確に「一般的に、学生は、卒業するまでに卒業論文を書かなければならない」(pp. 7-8)と規定している。卒論についての具体的な記述 (p. 8) は以下のとおりである。

1. 目標：卒業論文を通して、学習者の日本語の書き言葉の運用能力を育成し、論文の書き方を身に付けさせ、考える能力、問題を分析し、解決する能力を高める。
2. 要求：自分なりの観点がある程度認められる。観点や語句を引用する際に出所を明

確に記し、文末に参考文献を明記する。

- ①テーマの範囲：受講した授業内容内。
- ②使用言語と字数：基本的には日本語で執筆する。字数は、6000～8000 字で、1000 字程度の中国語の要旨をつける。
- ③執筆時間：第 8 学期<sup>14</sup>
- ④評価：「優秀」「良」「合格」「不合格」がある。不合格と判定された場合、学位は与えられない。(後略)
- ⑤口頭試問：指導教員は評価シートにコメントを書き、採点する。「優秀」と判定された学習者は、原則的に口頭試問に参加し、合格しなければならない<sup>15</sup>。
- ⑥指導教員：学習者の論文内容によって適切な指導教員が割り当てられる。指導は、講師及び講師以上の職階を持つ教師が担当する。必要によって、1 名の指導教員は研究内容に近い数名の学習者を担当することができる。

このように、『高学年段階大綱 2000』によって、卒論作成が義務付けられ、卒論作成の目標、要求、テーマの範囲、字数、使用言語、執筆時間、評価方法、指導体制が決められている。日本語専攻教育の政策面においては、卒論が重視されていると言えよう。

『高学年段階大綱 2000』の規定のもと、大学日本語専攻の卒論指導は行われてきているが、『高学年段階大綱 2000』を筆頭にする卒論に関する政策を論じる研究は、陈俊森(2011)以外見当たらない。陈俊森(2011)は、『高学年段階大綱 2000』を含む教育部の規定及び大学の各自の規定における卒論に関する内容を、日本の外国語専攻における卒論に関する規定と比較し、次の差異をまとめている。卒論は、中国では卒業するための必須条件になっているが、日本では選択できる条件になっている。卒業条件として、中国では、論文という形式のみだが、日本では、論文はもっとも多く選択される形式ではあるが、そのほかに、卒業研究(文学作品の翻訳、映画の字幕翻訳、ビジネスプランなど)、教育実習、スピーチ、ニュース取材などがある。中国では、専攻する外国語で執筆しなければならないが、日本では大学によって母語での執筆も可能である。一方で、同研究では、日本語専攻の教師と学習者にアンケート調査を行い、教師と学習者からも卒業条件の多様化を求める声が高まっていると分析している。そこで、陈俊森は、中国の教育部に卒論を卒業の必須条件

---

<sup>14</sup> 大学4年の後期を指す。2月～7月の間である。

<sup>15</sup> 卒論は義務付けられているが、口頭試問は自由である。

として義務付けをしないよう、また、外国語専攻に関して、卒論の執筆言語を専攻する外国語に限定しないよう、大学に柔軟な選択肢を提供することを提言している。陈俊森(2011)は、経験や感覚にとどまる卒論についての多くの先行研究と異なり、日中対照によって教育政策の視点から日本語専攻教育における卒論を論じている点が評価されるべきであろう。ただし、陈俊森(2011)は、卒論に関する政策の核心とも言える目標や指導方法について触れていない。

筆者は、『高学年段階大綱 2000』の規定に対して、次の2点について指摘できると思われる。1つは、卒論作成の目標についてである。『高学年段階大綱 2000』における卒論についての目標は、「学習者の日本語の書き言葉の運用能力を育成し、論文の書き方を身に付けさせ、考える能力、問題を分析し、解決する能力を高める」ことである。大きく分けると、「日本語の書き言葉の運用能力」、「論文の書き方」、「考える能力、問題を分析し、解決する能力」の3点になる。そして、「目標」に関連する「要求」のところには、「自分なりの観点がある程度認められる。観点や語句を引用する際に出所を明確に記し、文末に参考文献を明記する」と書かれている。学習者にオリジナリティを求めるとともに、引用や参考文献の細かい要求を出している。「日本語の書き言葉の運用能力」、「論文の書き方」、そして引用や参考文献に対する要求は、書く技能の範疇であり、一方、「考える能力、問題を分析し、解決する能力」、「自分なりの観点」は思考能力の範疇であろう。第2章で見てきたように、現行の日本語専攻教育には、教師主導による知識伝授と技能訓練の傾向が強い。このような日本語専攻教育が行われる中、書く技能と思考能力を並立させて求めることによって、育成目標の焦点がぼやけてしまい、書く技能が思考能力と同列のものに見なされ、思考能力が捨象される危険性が払拭できないと考える。つまり、卒論作成は、技能訓練の手段に矮小化されてしまう可能性がある。もう1つは、指導方法についての記述が見られない点である。第2章のまとめからわかるように、『基礎段階大綱 2001』と『高学年段階大綱 2000』に規定される卒論までの教育方法が教師指導による教授と訓練である。このような日本語専攻教育から、「考える能力、問題を分析し、解決する能力」を育成する方法は見つからないのも、当然の帰結と言えよう。したがって、卒論に関する政策の核心になる目標や指導方法について、考え直す必要性があると言えよう。

## 1.2 教師の卒論指導に関する先行研究

続いて、教師に焦点を当てた卒論指導に関する先行研究を整理する。中国の高等教育に

はゼミ制度がなく、日本語専攻教育における卒論指導は、教師と学習者とのマンツーマンの個人指導が主流である。なお、教師に焦点を当てた卒論指導に関する研究は非常に少ない。本節では、限られた先行研究を整理し、「教師の卒論指導の目標設定」、「教師の卒論指導の問題点」と「教師の卒論指導についての報告」に分けてまとめる。なお、多くの大学において「卒業論文指導」という科目が開設されているが、それについての研究は見当たらない。筆者の経験と観察によると、「卒業論文指導」は、主に論文の全体の構造や各部分で何を書くか、どのような言語形式を多用するかを講義する授業で、よく集中講義の形を取っている印象がある。つまり、「卒業論文指導」科目は学習者の実際の卒論作成と切り離されて行われていることが多いと考えられよう。

### 1.2.1 教師の卒論指導の目標設定

卒論作成の意義、つまり卒論指導で目指す目標は、教育大綱に規定されており、そのためか、卒論指導で目指す目標について述べる研究は少ない。王崇義（2004）は、「卒論作成は、学習者に科学研究を行うようプレッシャーをかけることでもあり、創造精神を育成し、学問を行う機会を与えることでもある。そして、卒論作成は、批判的に思考することを学び、言語の運用能力を高める具体的な実践でもある。したがって、外国語専攻生にとってとりわけいい」（p.74）と述べている。王健宜（2007）は、日本語専攻の卒論作成は、「日本語による思考の回路を独自に構築するためではないか」と述べた上で、「卒業論文は、今まで学んだすべての知識を総動員して、自分の頭で考える、自分なりの思考回路を構築し、自分の学問体系を組み立てる作業である」とまとめている。このように、「創造性」、「（批判的）思考」、「学問の行い」、「言語（日本語）運用」が外国語専攻生の卒論作成の意義として、先行研究で認識されていると言えよう。

一方、教育現場で卒論指導を行っている日本語専攻の教師はさまざまな認識を持っている。楊秀娥（2013a）は、中国のある大学の日本語専攻の教師7名にインタビュー調査を行い、指導教師が目指す目標が一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」など多岐にわたっていることを明らかにしている。そして、同じ「研究能力」でも、捉え方に違いが見られ、「資料を収集・整理する能力」から、「資料を収集、分析し、調査する総合的な能力」、そして、「資料を収集し、取捨選択し、自分なりの観点を見つける」こと、「問題を分析・解決する能力」までの異なるスケールで捉えられていることが推測される。

これらの研究から、「創造性」、「(批判的) 思考」、「学問の行い」、「言語 (日本語) 運用」などは、卒論指導で目指す目標として先行研究で述べられているが、実際に教育現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標は一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」などの多岐にわたっていることがわかった。この結果は、前述した教育大綱における卒論作成の目標設定に対する指摘と呼応していると思われる。つまり、卒論作成は、日本語能力、日本語運用能力を高めるための手段に矮小化される場合があると考えられよう。そのため、教師はどのように卒論作成を捉え、どのような目標を目指しているのかについて、調査対象を拡大し、更なる調査と考察が必要であると感じられる。

### 1.2.2 教師の卒論指導の問題点

卒論指導に見られる教師の問題点も指摘されている。潘寿君 (2003)、譚晶华 (2009a) と王健宜 (2007) は、教師の問題点を指摘している。潘寿君 (2003) は、卒論指導の管理制度に欠陥があると指摘し、「往々にして表面にとどまる要求、規定が多いが、具体的な指導、チェックが少ない」(p. 55) と述べている。譚晶华 (2009a) は、学習者のニーズに満足できない、形式にとどまる卒論指導は、定員が 200 名以上になる大学においてとりわけ多く見られると指摘している。王健宜 (2007) は、ストレートにこのことを「指導教官不在」という言葉で指摘し、その原因として次の 4 点を挙げている。①学生の選んだテーマが教師の専門ではない、②一人の教師に指導する学生数が多すぎる、③指導しようと思っても学生が言ったとおりにしない、④学生に論文を書く力がない。原因①について、修剛 (2008) も、学習者のテーマが日本社会・経済に偏ってきているが、教師の学歴背景がそれに対応しきれず、「学生の卒論テーマと教師の指導能力との間に大きなギャップが生じている」(p. 4) と述べ、触れている。

卒論指導に尽力する教師も多いだろうが、先行研究の指摘から、教師からの具体的な指導が少ない点、または、教師の指導放棄が問題になっている点がかがえた。教師の卒論指導は卒論の質や剽窃問題などと強く関連しているため、教師の指導放棄がどの程度起きているか、また、王健宜 (2007) で挙げられた 4 つの原因はどのぐらい成り立っているかなどを含めて、指導教師を対象にする研究も欠かせないと言えよう。

### 1.2.3 教師の卒論指導の改革事例

先行研究の中で、卒論指導をよりよくするための提案 (邱雅芬 2000、王秋華・比嘉 2003



など) がなされているものが多いが、卒論指導について改革の事例を報告した研究は、管見の限り、王志松 (2001)、乔莹洁 (2008) のみである。

王志松 (2001) で報告された北京師範大学の改革は次の通りである。既存の「卒業論文指導」という授業は従来の4年次後期から4年次前期へ繰り上げられ、3年次後期から研究方法を習得するための「ゼミ授業」が新設される。新設された「ゼミ授業」は、各教師の専門分野に応じて、日本言語研究、日本文化研究、日本社会研究、日本文学研究を内容としている。「卒業論文指導」授業の全40コマ中の8コマ<sup>16</sup>は、卒論作成の一般知識の講義に使われ、残りの32コマは、各学習者の進捗報告及びその討論に使われる。4年次後期にさらに学習者に一ヶ月を与え、卒論を完成させる。王志松 (2001) は、この二つの授業の特徴は、「これまでの教師中心の教授法を変え、教学活動における学生の主体性を確立させ、授業内外での学習を有機的に結びつける役割を果たす」(p. 37) ことにあると述べている。同研究では、学習者へのアンケート調査を通して、①卒論の全体的なレベル、②学習者の研究能力、③学習者の総合的な素質といった3点が向上したとまとめている。

乔莹洁 (2008) は、広西大学の試みを紹介している。同大学では、基礎ライティング訓練として、三年次の前期と後期に「日本語ライティング1」、「日本語ライティング2」を設け、4年次の前期に卒論指導のための「上級日本語ライティング」を設けていたが、この3つの科目の内容を「一般的な作文指導」、「レポート指導」、「卒論指導」に明確化し、ライティング教育全体を卒論指導のシステムの枠内に入れて捉え直している。なお、乔莹洁 (2008) では、このプロセスを「卒業論文の漸進式教育モデル」と名付けている。しかし、残念なことに、当研究では、新しいモデルの効果を次の一文のみで示している。「この新しいモデルを採用した実験群と、従来の教育方式を採用した統制群を比較し、前者のほうの学習者は後者のより卒論作成により早く慣れていった。教師も前者のほうの学習者がより指導しやすいと感じていた。」この3つの科目は期待されたとおりに連動できたかどうか、学習者と指導教師はそれぞれどう捉えているかなどについての「内実」の開示が望まれるだろう。

以上の2つの研究は、卒論指導を考える際の示唆に富むと考える。王志松 (2001) で紹介された事例は、「ゼミ授業」(各教師が各自の研究分野とその研究方法を紹介する)と、「卒業論文指導」(卒論作成の一般知識の講義と各学習者の進捗報告及びその討論からなる)

---

<sup>16</sup> 王志松 (2001) では述べていないが、中国の大学では、通常1コマが45分である。

のセットである。そのセットは、「形式にとどまる卒論指導」(譚晶华 2009a)、主流になっている個人指導と異なり、教師群による研究への導きと学習者の討論を取り入れている。そして、乔莹洁(2008)は「卒業論文の漸進式教育モデル」を紹介し、卒論を孤立した存在からライティング教育の最終目標と捉えなおしている。しかし、王志松(2001)は、2つの授業の流れを紹介しているに留まり、この実践の詳細、つまりどのような目標が目指され、実際のプロセスはどうなっているかについての分析と考察を行っていない。乔莹洁(2008)は、「卒業論文の漸進式教育モデル」の簡単な説明にとどまっている。さらに、この2つの研究は、正確に言えば、卒論指導を真正面から報告しているわけでもなく、卒論指導を含めた「ゼミ授業」と「卒業論文指導」授業のセットとライティング教育の流れの紹介になっていると言える。そのため、卒論指導がどのように行われているのか不明のままである。今後、卒論指導についての実践の積み重ねとその実践についての研究、つまり卒論指導の実践研究が要請されている。

### 1.3 日本語専攻生の卒論及び卒論作成に関する先行研究

日本語専攻生に視点をおいた先行研究は最も多く見られた。その中には、日本語専攻生が卒論作成に対する意味付けについてのものと、日本語専攻生の卒論及び卒論作成の問題点を指摘するものが圧倒的に多い。この2点以外に、学習者の卒論作成に影響する要因として、入手できる資料が不足している点(王秋華・比嘉 2003、赵春光 2009)、就職活動、企業実習、大学院入学のための受験勉強(王崇义 2004、潘寿君 2003、赵春光 2009)が挙げられている。また、卒業論文の評価基準について、「学術面」と「言語表現」から論じる研究(易路・陳俊森 2011)も見られる。本節では、多くの先行研究に言及されている「日本語専攻生が卒論作成に対する意味付け」と「日本語専攻生の卒論及び卒論作成の問題点」について整理する。

#### 1.3.1 日本語専攻生の卒論作成に対する意味付け

中国において、外国語専攻生は卒論作成の意味を認識しておらず、卒論に取り組む姿勢については問題があるという批判が後を絶たない(王秋華・比嘉 2003、王崇义 2004、赵春光 2009 など)。日本語専攻生の卒論に対する意味付けについて調査した研究には孟海霞(2009)と楊秀娥(2010、2011)がある。参考とするために、英語専攻生を対象にする穆凤英(2001)と孙文抗(2004)も合わせて紹介する。

穆凤英(2001)、孙文抗(2004)と孟海霞(2009)の調査結果から、日本語専攻生を含め

た外国語専攻生は、あまり卒論作成に意味を見出せていないことがうかがえる。英語専攻生 165 人を対象に調査した穆凤英 (2001) によると、一部の学習者が卒論作成の意味を見出せず、大学院に進学して研究を行う者にしか意味がないと認識しているという。英語専攻生 147 人を対象に調査した孙文抗 (2004) は、卒論作成は自分の研究能力、書く能力の向上に「すこしだけ役立つ」と思っている学習者が半分程度おり、「ほぼ役立たない」と思っている学習者も一部いると報告している。孟海霞 (2009) は、日本語専攻生を対象にアンケート調査を行い、一部の学習者が「卒論を軽視し、学校が課する宿題だと思込んで、就職の邪魔あるいは負担として思」(p. 356) っていることを指摘している。

一方、学習者が卒論作成を積極的に捉えているところに注目する研究(楊秀娥 2010、2011)もある。楊秀娥 (2010) は、中国の某大学の学習者 10 名を対象にしたインタビュー資料をもとに分析し、「卒業するための手段、タスク」といった意味付けしか持たない学習者が、卒論作成前の段階で半数おり、卒論作成後も 2 割を占めていることを報告しながらも、ほとんどの学習者は書く前の意味付けを具現化、また新たに生成したりしており、意味付けを大きく変容させたことを推測している。楊秀娥 (2011) では、日本語専攻生 10 名を対象に自由記述形式と選択形式のアンケート調査を通して、学習者が「卒論を書くプロセスを通して、大学四年間で学んだ知識を活性化しながら、さらに新しい考え方、方法論、知識を構築していく」(p. 390) と意味付けていると推測されている。

以上のまとめからうかがえるように、日本語専攻生を含める外国語専攻生が、卒論を役立たない存在であり、「卒業するための手段、タスク」とみなしていると広く認識されている一方、卒論作成を通して日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けが具現化したり生成したりする変容が見られているとの指摘もなされている。この結果から、学習者の卒論作成に対する意味付けを固定視してはいけなことが示唆されるとともに、調査方法を批判的に考える必要性も示唆されると考える。先行研究には、教師の感覚的なもの(王秋華・比嘉 2003、王崇义 2004、赵春光 2009 など)、学習者への調査ではあるが、調査者が作っておいた選択肢が出されたり、簡単にまとめたりするもの(穆凤英 2001、孙文抗 2004、孟海霞 2009、楊秀娥 2011 など)が多い。インタビュー調査に基づいている楊秀娥 (2010) においても、学習者の意味付けは具体的にどのように「大きく変容」し、「物事に取り組む際の態度や方法論」といった学びは具体的にどのようなものなのかについての詳細な分析は行われていない。そのため、調査方法を検討し、学習者の生の声に耳を傾け、学習者の意味付けを精査する必要があると思われる。それだけではなく、卒論作成のプロセスにおい

での学習者の卒論に対する意味付けを明らかにし、教育実践と学習者の意味付けの関連性を検討する必要性もあると考えられる。

### 1.3.2 日本語専攻生の卒論及び卒論作成の問題点

本節では、先行研究で言及された日本語専攻生の卒論及び卒論作成の問題点についてまとめるとめる。次の表 3-1 に、卒論とその作成に表れた問題点を言及した先行研究を示した。

表 3-1 卒論とその作成に現われた問題点

先行研究	指摘された問題点
邱雅芬 (2000)	テーマと内容が一致しない 構造が整然ではない 論理性に欠ける 引用はしているが、引用に対する必要な分析と論述がない 書き写す
王秋華・比嘉 (2003)	テーマの選定が困難である テーマは絞り込めていない 資料・材料探しのが困難である 日本語及び日本文化の理解の程度に問題がある
王健宜 (2007)	テーマの問題 (途轍もないほど大きいテーマ/専攻分野とまったく違うテーマ) 先行研究の問題 (引用を明記しない/参考文献はない)
陈为民 (2008)	テーマが広すぎる 論点が不明確 実用性に欠ける 構造が整然ではない 論述が論理性に欠ける 書式が要求を満たさない ことばの間違いが随所見られる
孟海霞 (2009)	論文の題目が大きすぎる 幼稚な日本語文章 剽窃が見られる
赵春光 (2009)	テーマの問題 (専門と離れている/範囲が広すぎる/独創性が見られない) 資料の利用が十分ではない 書く能力が低い
安静・陳俊森 (2012)	テーマの問題 :

	①日本語学科の教育目標にあまり合致しない、または合致しないテーマが多い ②学術性と独創性が不足しているテーマが多い ③学部生に向いていない大きいテーマが多い ④テーマが研究領域は文化、言語、文学の三つの領域に集中している
--	---

表 3-1 を分析し、共通して見られた日本語専攻生の卒論の問題点として、次の 5 点が挙げられる。第一に、日本語専攻生の卒論テーマ設定に問題がある。この問題点は表 3-1 に示しているすべての研究で言及されている。その詳細については、後述する。第二に、日本語専攻生の日本語の誤用が多い。この点に関して、「言葉の間違いが随所見られ」（陈为民 2008）、「幼稚な日本語文章」（孟海霞 2009）になっており、「書く能力が低い」（赵春光 2009）と指摘されている。第三に、日本語専攻生の卒論は論理性に欠ける。この点に関して、邱雅芬（2000）と陈为民（2008）が「構造が整然としていない」と指摘している。また、王秋華・比嘉（2003）で言及されている「日本語及び日本文化の理解の程度に問題がある」という点も、卒論の論理性に悪い影響を与えると考えられる。第四に、引用と参考文献が明記されない、剽窃とも見られる問題がある。この点について邱雅芬（2000）、王健宜（2007）と孟海霞（2009）が指摘している。第五に、資料探しが困難で、資料の利用が不十分である。この点に関しては、王秋華・比嘉（2003）と赵春光（2009）で指摘されている。

そして、一番多く指摘されているテーマ設定についての問題をさらに以下のように分類した。①テーマの範囲が広すぎる。この点については邱雅芬（2000）以外での全てから言及されている。例えば、「日本語の敬語について」、「中日文化の差異について」、「21世紀における中日関係の現状と展望」などである。②専攻と無関係のテーマが多数見られる（王健宜2007、赵春光2009、安静・陳俊森2012）。例えば、「日本の防震措置から中国への啓示」、「グローバル化と中国の経済問題」などである。「軍事、環境、犯罪、心理、経営、金融、料理、外交、法律、政治、音楽、エネルギー等々、日本語日本文学専攻の学生がどうしてこれらのテーマで卒業論文を書けるのだろうかと思うようなテーマが見受けられる」（王健宜 2007 : 60）。③オリジナリティが見られない（赵春光2009、安静・陳俊森2012）。そのほかに、④似ているテーマが多数見られる（安静・陳俊森2012）。⑤テーマの選定が困難である（王秋華・比嘉2003）、⑥テーマと内容が一致しない、がある。④については、安静・陳俊

森 (2012) によると、日本文学に関するテーマに似ているものが一番多く、中には、「川端康成」、「夏目漱石」、「谷崎潤一郎」、「村上春樹」などについてのものがとりわけ多く見られる。日本語学の分野において、「外来語」、「敬語」、「女性用語」などについてのテーマが多い。日本の社会・文化の分野において、「茶道」、「仏教」、「集団意識」と「食文化」などについてのテーマが多いという。

以上、日本語専攻生の卒論とその作成に関する問題点をまとめた。指摘される問題点は、主に、テーマ、日本語能力、論理性、引用と参考文献、資料などに集中している。特に、テーマにさまざまな問題がある点もわかった。これらの研究は、日本語専攻生の卒論との作成を把握するのに非常に参考になると考える。しかしながら、これらの先行研究には課題も残されていると思われる。1つは、研究方法である。以上の研究のほとんどは、実証的に論文を詳細に分析して得られた結果ではなく、研究者の経験や感覚に基づいている。1000人分の卒論タイトルを分析している安静・陳俊森 (2012) でも、タイトルのみで学習者の卒論テーマの範囲、学術性、独創性を判断しているところに疑問が残る。もう1つは、研究対象の範囲である。上記にまとめた問題点のほとんどは、書きあがったプロダクトとしての卒論に対する指摘で、卒論作成のプロセスに対する関心は払われなかった。その中に、「テーマの選定が困難である」、「資料・材料探しのが困難である」(王秋華・比嘉2003) といった指摘が卒論作成に関するものと思われるが、触れるにとどまり、その詳細は不明のままである。

#### 1.4 本節のまとめ

本節では、日本語専攻教育における卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究を整理し、残された課題をまとめた。まず、第 1.1 節では、『高学年段階大綱 2000』による規定をまとめ、分析を通して、日本語専攻教育の政策面においては、卒論が重視されていることがわかった。一方、その政策の核心とも言える目標設定が、「日本語の書き言葉の運用能力」、「論文の書き方」、「考える能力、問題を分析し、解決する能力」となっているため、現行の日本語専攻教育においては、卒論作成は技能訓練の手段に矮小化されてしまうことが考えられると指摘した。また、指導方法についての記述がされていない点も述べた。

第 1.2 節では、教師に焦点を当てた卒論指導に関する先行研究を整理した。まず、教師の卒論指導の目標設定についての先行研究をまとめることを通して、「創造性」、「(批判的)

思考」、「学問の行い」、「言語（日本語）運用」などは、卒論指導で目指す目標として先行研究で述べられているが、実際に教育現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標は一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」などの多岐にわたっていることがわかった。次に、教師の卒論指導の問題点を指摘した研究をまとめたところ、教師からの具体的な指導が少ない点、または、教師の指導放棄が問題になっていることが見えてきた。また、卒論指導の改革事例を報告した2つの研究をまとめ、教師群による研究への導きと学習者の討論が取り入れる点と、卒論を孤立した存在からライティング教育の最終目標と捉えなおす点は、卒論指導を考える際の示唆に富むと指摘した。

第1.3節では、学習者に焦点を当てた日本語専攻生の卒論及び卒論作成に関する先行研究を「日本語専攻生が卒論作成に対する意味付け」と「日本語専攻生の卒論及び卒論作成の問題点」に分けてまとめた。まず、日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けに関しては、卒論が役立たない存在であり、「卒業するための手段、タスク」とみなしていると指摘する研究が多い一方、卒論作成を通してその意味付けが具現化したり新たに生成したりする変容が見られると指摘した研究も見られた。次に、日本語専攻生の卒論及び卒論作成において比較的共通して捉えられる問題点は、テーマ設定、日本語能力、論理性、引用と参考文献、資料についてであるとまとめた。そして、多く言及されているテーマのさまざまな問題点を6種類に分類した。

以上に整理した教育政策と先行研究は、日本語専攻教育における卒論指導と卒論作成を理解する際の大きな参考になると考える。しかしながら、課題も残されると考える。前述した課題をまとめると、卒論指導の再考と研究手法の改善の2点になると思われる。

(1) 卒論支援の目標設定を再考し、支援方法を探索する。まず、教師には学習者の卒論作成を支援するよう努める姿勢が必要である。卒論作成が義務付けられる以上、卒論支援のあり方を常に考えなければならない。その中に、特に卒論支援の目標の再考が必要である。上記で卒論作成は、技能訓練の手段に矮小化されてしまう危険性があり、そして、現場で卒論指導を行っている教師は卒論指導の目標が一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」を目指す者もいると指摘した。日本語教育でありながら、学士教育でもある日本語専攻教育における卒論作成は何を目指さなければならないのかを考え直すことが求められている。そして、その目標を実現させるために、教師はどのように支援したらよいかを探索しなければならない。卒論支援が適切に行われるに伴い、学習者の卒論

作成に対する意味付けが活発に行われ、卒論に見られた問題も軽減、または解決されると予測される。

(2) 調査手法、分析手法を多様にし、卒論作成、卒論指導の動的なプロセスを調査の範囲に入れる。上記で指摘したように、多くの先行研究では研究者の感覚や経験に基づき、日本語専攻生の問題点や教師の指導の問題点が指摘されたり、卒論指導の改革事例の流れが紹介されたりするにとどまり、データの提示と分析、考察は行われていない。そして、調査方法をアンケート調査にとどめずに、インタビュー調査、フィールド調査まで多様にし、分析手法を量的だけでなく、質的に行うことも必要になる。また、上記で指摘したように、日本語専攻生が書きあげたプロダクトとしての卒論だけでなく、卒論作成のプロセスにも関心を払うべきである。そして、多く指摘されている学習者の卒論作成に対する意味付けが変容しているのであれば、そのプロセスも調査の範囲に入れることが望まれる。さらに、学習者についての研究と同様に、教師の卒論指導のプロセスも明らかにする必要がある。

## 2 日本語専攻生の卒論作成の現状についての調査

本章の第1節で、日本語専攻における卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究について整理し、残された課題をまとめた。本節では、残された課題の一部である日本語専攻生の卒論作成の現状を明らかにすることを目的とし、筆者が行った調査を分析する。上記で指摘したように、これまでは感覚や経験に基づく先行研究が多いため、現状を把握するためにこの調査を行った。そして、調査対象者の人数が多く確保できるアンケート調査を行っているが、従来のように選択形式の質問項目だけでなく、自由記述形式の質問項目も多数設けており、量的、質的分析手法が併用できるようにしている。本節では、まず、第2.1節では、調査の概要と分析方法を説明する。第2.2節と2.3節では、先行研究で多く指摘された学習者の卒論作成に対する意味付けと学習者のテーマ設定について分析する。第2.4節では、学習者が捉える卒論作成の問題について分析する。第2.5節では、本節のまとめを行い、卒論支援への示唆を述べる。

### 2.1 調査の概要と分析方法

#### 2.1.1 調査の概要

調査にあたり、アンケート用紙（付録 3-1）を用いた。アンケート用紙は、卒論作成に



対する意味付け、卒論作成におけるテーマ設定、文献調査、論証などの段階を中心に調査する項目から構成されている。回答がある程度限定と判断した設問は、回答欄を選択形式に設定した。例えば、「今のテーマは何番目のテーマですか」という質問項目に「A. 1 番目 B. 2 番目 C. 3 番目 D. 4 番目以上」という選択肢をつけた。調査協力者の考えに多様性が考えられると判断した場合、回答欄を自由記述形式に設定した。例えば、「卒論作成の意味は何だと思えますか」という質問項目に対して、さまざまな意味が付与されると考え、自由記述形式に設定した。

調査は、2011 年 6 月にオンラインの調査サイト<sup>17</sup>で実施した。有効回答は 116 件得られた。調査時期を学年が終わる直前の 6 月にしたのは、卒論作成を一通り経験した学習者に回答してもらいたいと思ったからである。調査依頼は、筆者が中国のいくつかの地域の大学で教鞭を取る日本語教師数人を通して、アンケート用紙の URL を各自の大学の日本語専攻の 4 年生に伝えてもらう形で行った。調査サイトの利用は、①少ない負担で多くの地域の学習者から回答が得られるため、②アンケート用紙へのアクセスから、回答後提出するまでをオンラインで行えるため、調査協力者である学習者が調査依頼者や大学の教師からプレッシャーを感じずに、より率直な回答が期待できるという 2 つの利点があると考えたからである。なお、不特定の相手を対象にするオンラインの調査票ではあるが、調査票の冒頭に調査目的とともに、本調査の結果は、研究目的のみに使用する旨を伝え、調査倫理を踏まえた。

### 2.1.2 分析方法

本章の第 1 節で先行研究を整理して、日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けと日本語専攻生の卒論の問題点、特にテーマについて指摘した先行研究が圧倒的に多いことがわかった。本節では、先行研究で指摘された点在实际にどうなっているのかを調査のデータで検証するため、まず、①学習者の卒論作成に対する意味付け、②学習者のテーマ設定について分析する。そして、卒論支援のあり方を考えるため、その 2 点に加え、③学習者が捉える卒論作成の問題点についても分析する。

便宜上、以上の 3 点についての質問項目に、付録 3-1 のアンケート用紙にある番号とは異なる、Q1 からの番号を新たに割り振った<sup>18</sup>。卒論作成に対する意味付けに関する質問は

---

<sup>17</sup> 「調査派」というウェブサイト (<http://www.diaochapai.com/>) を利用した。

<sup>18</sup> 本研究での質問の番号と付録 3-1 での番号は以下のように対応している。

Q1 である。Q2～Q5 は、卒論のテーマ設定に関する質問である。Q2 と Q3 はテーマの変化及びテーマに対する評価を質問するものである。Q4 は現在のテーマを設定するときに受けた影響について問うもので、Q5 はテーマについての考え方に関するものである。Q6 は、卒論作成の問題点を探るための質問である。

意味付けについて：

Q1. 卒論作成の意味は何だと思えますか。(自由記述)

テーマ設定について：

Q2. 今のテーマは何番目のテーマですか。

- A. 1 番目    B. 2 番目    C. 3 番目    D. 4 番目以上

Q3. 今のテーマに満足していますか。

- A. 満足している    B. まあまあ満足している    C. 満足していない

Q4. 今のテーマはあなた自身が決めたものですか。どうしてこのテーマを選んだのですか。(自由記述)

Q5. どのようなテーマが良いテーマだと思えますか。(自由記述)

卒論の必要性について：

Q6. 卒論作成が必要だと思えますか。(選択肢：A. 必要 B. 分からない C. 必要ではない)

なぜそう思えますか。(自由記述)

選択形式の質問は回答を集計してからパーセンテージを計算する。

自由記述の回答をコーディングする際に、佐藤（2008）を参考に、手作業での予備的分析（下記の手順（1）と（2））とソフトウェアでの分析（手順（3）と（4））を行い、コードとカテゴリーの抽出の精度を高めることを図った。分析の手順は以下のとおりである。

手順（1）：手作業で学習者の回答を、当該質問への回答 1 件として数えられる単位で切り抜き、セグメントを作る。セグメントごとに、コーディングする。

---

本章で割り振った番号	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
付録 3-1 での番号	1	9	8	11	7	4、5

図 3-1 は、学習者の卒論作成に対する意味付けについてのセグメントとコーディングの例である。まず、楕円形の枠で示しているように、3 つのセグメントを作った。そして、それぞれのセグメントに、「学習能力」、「研究能力」、「総合能力」というコードを付けた。

NO	回答
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 5px;">自律学習の能力</div> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 5px;">一人で研究タスクをこなす能力が高まる。</div> </div>
15	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学習能力</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">研究能力</div> </div> <p>卒業する際に、<span style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 2px;">各面の能力</span>が磨かれていく。</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">総合能力</div> </div>

図 3-1 セグメントとコーディングの例

手順 (2) : 手順 (1) で得られたコードでさらに上位のコードを抽出するなどして、最上位のカテゴリーまで作る。図 3-1 の例の場合、「学習能力」、「研究能力」、「総合能力」という 3 つのコード、及びその他の類似するコードから「能力の向上」という最上位のカテゴリーを抽出した。

手順 (3) : 手順(1)と(2)で得られたカテゴリー及びその下位のコードから図 3-2 のようなツリー構造を作り、MAXqda (佐藤 2008) という質的データ分析ソフトに入力する。

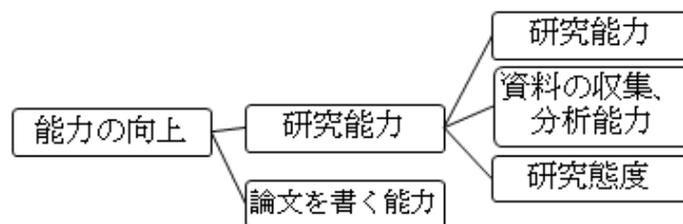


図 3-2 ツリー構造の例

手順 (4) : MAXqda に入っているツリー構造を利用して、学習者の回答をもう一度分析し、ツリー構造にあるコードを割り当てる。必要によってコードやカテゴリーの増減、

修正を行う。なお、コードの出現数は自動的に集計される。

## 2.2 分析結果①：学習者の卒論作成に対する意味付け

本節では、学習者の卒論作成に対する意味付けを分析する。まず、調査データから意味付けの全体像を示す。次に、学習者の意味付けにある積極的なものを対象にさらに分析し、カテゴリー化する。

### 2.2.1 意味付けの全体像

まず、調査協力者のQ1「卒論作成の意味は何だと思いますか」に対する回答を、消極的なものと、積極的なものとに大別した。消極的なものとは、卒論作成をただ卒業するための手段としたり、卒論作成に意味がないと考えたりする回答である。消極的な意味付けをさらに「無意味」（卒論に意味はないと書かれた場合）、「分からない」（卒論の意味が何なのか分からないという場合）、「その他」<sup>19</sup>に細分した。その以外の、何らかの意味が付与された回答を積極的なものとする。この基準で集計した結果を、表 3-2 に示した。表 3-2 からうかがえるように、大半の学習者(79%)は卒論作成を積極的に意味付けているものの、2割超の学習者は卒論作成に何の意味も見出せていない。この結果は楊秀娥（2010）と一致している。

表 3-2 調査協力者の卒論作成に対する意味付け (n=116)

回答	積極的な意味付け	卒業のため	無意味	分からない	その他	合計
回答者数	92 (79%)	11 (9%)	6 (5%)	3 (3%)	4 (3%)	116 (100%)

### 2.2.2 積極的な意味付け

「積極的な意味付け」をした92人の回答を第2.1.2節で述べた分析方法で分析した結果、【能力の向上】、【知識の学習】、【学習成果の測定】、【学習成果のまとめ】、【自己発見、自

---

<sup>19</sup> 「優秀論文賞をもらうため」、「大学4年目にやることを与えられる」、「後輩に日本語を身につけ、日本をより知ってもらうため」のような、分類しがたい回答である。

己同一性】、【研究の展開】といった6つの意味付けが抽出できた。コードからカテゴリーを抽出する際に、楊秀娥（2011）で提示された「新しい」能力や知識なのか、「大学四年間で学んだ」既存の能力や知識なのかという視点を参考にした。学習者の意味付けについてのカテゴリー、コード及びそれぞれの出現数を表3-3に示した。表3-3を右欄から見ると、「実例」<sup>20</sup>は例示した学習者の回答、「コード」は学習者の回答から抽出されたもの、「カテゴリー」はコードから浮かび上がったものである。なお、表現の便宜上、コードについて<研究能力の向上>を<研究能力>と略した。数字は、当該コードかカテゴリーの出現数、及び当該カテゴリーがコードの総出現数に占める割合を示している。なお、学習者1名の回答から1件以上のコードを抽出した場合があるため、コード数は対象になる調査協力者の数より多い。以降の表3-6、表3-7、表3-9も同様である。

表3-3 調査協力者が行った積極的な意味付け (n=92)

カテゴリー	コード		実例(筆者訳)
能力の向上 46 (32%)	研究能力 20	研究能力 13	研究能力を養う。/調査し研究する能力。/大学院での勉強と研究の基礎作りをする。
		資料の収集、 分析能力 4	資料を収集し、文献を調べる能力を高める。/日本語の文献を読んでまとめることを学ぶ。
		研究態度 3	まじめな研究態度を学ぶ。/論文を書く態度を学ぶ。
	論文を書く能力 12	論文を書く能力を鍛える。/論文を書く基本的な技能を育成する。/論文を書く手順を知る。	
	思考能力 9	深く考えて問題を解決する能力を養う。/論理的に考える能力を向上させる。	
	学習能力 3	自律学習の能力を高める。/総合的な学習能力を高める。/自律性を高める。	
	総合能力 2	各面の能力を鍛える。/学生の総合的な能力を向上させる。	
知識の学習 14 (10%)	専門知識(日本語、日本社会、日本文化など) 9	日本語や日本社会などについてより深い理解を得る。/日本語についての理解を深める。	

<sup>20</sup> 実例は切り抜かれたセグメントである。学習者の回答は中国語だったが、筆者が日本語に訳した。以降も同じである。

	研究課題についての知識 5	研究課題について理解を深める。/自分の研究する分野について理解を深める。	
学習成果の測定 38 (26%)	学習成果 22	学習成果の測定。/学習効果の測定。	
	日本語 10	日本語 7	学部生の日本語レベルの測定。/日本語の表現能力を示す。
		日本語の応用 3	大学4年で学んだ日本語を応用する能力を検証する。/日本語を総合的に応用する能力を測定する。
	研究能力 6	研究能力を測る。/調べて研究する能力を示す。	
学習成果のまとめ 19 (13%)	学習成果 12	大学4年で何を学んだのかをまとめる。	
	知識 6	大学4年で学んだ知識をまとめる。	
	能力 1	大学4年で身につけた能力をまとめる。	
自己発見、自己同一性 7 (5%)	興味・関心の発見 4	論文執筆中で自分の興味、向かいたい方向を発見する。	
	自己同一性 3	大学生活の思い出になる。/自分と指導教官から認めてもらう。	
研究の展開 20 (14%)	研究 16	自分の選んだ研究課題を明らかにする。/興味を持っている課題について深く研究する。	
	具体的な研究 4	中国の自動車業に示唆を与える。/大学生に日本の就職状況を理解してもらう。	
コードの総出現数： 144			

表 3-3 で示しているように、【能力の向上】は学習者の意味付けの 32%を占め、最も多い。向上できる能力の中には、論文執筆と強くつながる<研究能力>と<論文を書く能力>が多く見られた。論文執筆の範疇を超えた<思考能力>、<学習能力>、<総合能力>などの項目も挙げられているが、出現数は低く、決して学習者に広く認識されているとは言えない。【能力の向上】以外に、学習者にとって「新しい」ものとして抽出されたのは、【知識の学習】(10%)であり、その中に、<専門知識(日本語、日本社会、日本文化など)>と<研究課題についての知識>が含まれている。「大学4年間で学んだ」ものとして抽出されたのは、【学習成果の測定】(26%)と【学習成果のまとめ】(13%)である。【学習成果の測定】は、【能力の向上】に続いて多く確認されており、学習者の回答からわかるように、

回答者 92 人のうち 29 人はそれを唯一の回答とした。多くの学習者が卒論作成を自分の学習を測定する手段と捉えていることが推測されよう。【研究の展開】は、14%を占めているが、＜研究＞や＜具体的な研究＞の展開に留まっており、まだ卒論作成の意味に言及されていないと判断し、考察しないことにする。割合が最も少ないカテゴリーは、【自己発見、自己同一】(5%)である。中には、＜興味・関心の発見＞と＜自己同一性＞が確認された。この点からカテゴリーの割合は少ないものの、卒論作成が学習者のアイデンティティ構築にまで役立つことが示唆できたと考える。

以上の分析から、8 割の学習者は卒論作成に対し、さまざまに意味付けていることが見えてきた。ここで特筆すべきは、2 割の学習者は卒論作成に何の意味も見出せていない点、そして、多くの学習者は【学習成果の測定】にのみ卒論作成の意味を置いている点である。

## 2.3 分析結果②：卒論作成のプロセスにおけるテーマ設定

本節では、卒論のテーマ設定についての調査結果を、「テーマ設定とその理由」、「テーマについての自己評価」と「「良いテーマとは」についての考え」の3つの部分に分けて述べる。

### 2.3.1 テーマの変化とテーマに対する学習者の評価

Q2「今のテーマは何番目のテーマですか。」に対する回答を次の表 3-4 に示している。この質問は調査の途中に新たに入れたため、一部の有効回答には含まれなかった。有効回答は 86 部である。表 3-4 で示すように、半数以上の学習者のテーマに変化が見られる。その中に、2 回以上テーマを変化させた者は、16%もいた。この結果から、卒論作成のプロセスでテーマはよく変化するものだと言えよう。また、テーマのトピックは変わっていないが、テーマにさまざまな変容が起こっていることも推測されよう。

表 3-4 テーマ設定の変化 (n=86)

選択肢	回答者 (割合)
1 番目	38 人 (44%)
2 番目	34 人 (40%)
3 番目	13 人 (15%)
4 番目以上	1 人 (1%)

表 3-5 テーマについての評価 (n=116)

選択肢	回答者 (割合)
満足している	36 人 (31%)
まあまあ満足している	69 人 (59%)
満足していない	11 人 (9%)

また、Q3「今のテーマに満足していますか」で、テーマに対する学習者の自己評価を問うた。調査協力者の回答を表 3-5 に示している。表 3-5 からわかるように、31%の調査協力者は自分のテーマについて「満足」しており、59%の調査協力者は「まあまあ満足している」。「満足していない」調査協力者は 9%いた。この結果から、大半の調査協力者は自分のテーマについて比較的肯定的に評価しているとは言えるが、「まあまあ満足している」と「満足していない」を選択した調査協力者の割合を見ると、テーマ設定に問題が存在していることが読み取れるだろう。

### 2.3.2 学習者のテーマ設定に影響した要素

Q4「今のテーマはあなた自身が決めたものですか。どうしてこのテーマを選んだのですか」で、学習者の卒論に決定されたテーマについて質問した。116 人の調査協力者のうち、99 人は自分で決めた。他の調査協力者のテーマは指導教師の提案か、指導教師と相談して一緒に決められたという。そこで、自らテーマを決めた 99 名の調査協力者の回答を対象に、現在のテーマを選んだ理由について分析した。なお、99 部回答のうち、明らかに Q4 について解答していないものが 5 部あったため、有効回答数は、94 部であった。調査協力者の自由記述を第 2.1.2 節で述べた方法で分析を行い、テーマ設定に影響する要素のコードとカテゴリを抽出した。1 人の調査協力者の回答から 2 つ以上のセグメントを切り抜かれた場合があるため、抽出したコードの出現頻度は有効回答数より多い。表示する際に、カテゴリとしての要素を【】で括り、コードとしてのサブ要素を<>で括る。以降の質的分析の表示もこのことと同じである。

抽出されたテーマ設定に影響する要素は、それぞれ【自己】、【学習、研究の環境】、【社会、他者】、【研究実践】と【研究規則】である。カテゴリを抽出するに当たり、テーマを決定する学習者が誰のことを考えたのか（【自己】か【社会、他者】か）、影響を及ぼしたのは学習者の置かれた環境（【学習、研究の環境】）なのか、自らの行動（【研究実践】）なのか、また研究についての認識（【研究規則】）なのか、をスタンスにした。以下、テーマ設定に影響する要素の各カテゴリについて説明する。

【自己】：テーマ設定に影響する、学習者自身についての要素である。調査協力者の回答から、そのテーマの<自分への意味>（中に、自分の<学習>や<職業>に対する意義、<自分との関連>がある）、自分の<テーマについての理解程度>、



自分の〈興味・関心〉という3つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

【学習、研究の環境】：テーマ設定に影響する、学習者の学習や研究の環境という要素である。調査協力者の回答から、学習者の〈日常の経験〉、〈留学の経験〉、〈受講〉、〈調査〉からなる〈体験〉、学習者の〈専攻の範囲〉、利用できる〈資料〉及び従う〈教師〉という4つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

【社会、他者】：テーマ設定に影響する、社会や他者についての要素である。調査協力者の回答から、一つひとつのテーマにある〈具体的な社会、他者への意味〉、漠然とした〈社会への意味〉という2つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

【研究実践】：テーマ設定に影響する、学習者の卒論研究か、卒論とかがかわる以前の研究という要素である。調査協力者の回答から、学習者の〈以前の研究〉と卒論作成における〈文献調査〉という2つの要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

【研究規則】：テーマ設定に影響する、学習者が考える研究についての規則という要素である。調査協力者の回答から、〈研究意義〉と〈具体的な研究内容〉という2つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

具体的な分析結果を表3-6に示している。表3-6を右から見ると、「実例」は例示した学習者の回答で、「サブ要素」は抽出されたコードで、「要素」は最後に抽出されたカテゴリーである。数字は、当該のコードかカテゴリーの出現頻度とその割合を示している。以降の他の表も同じである。

表 3-6 テーマ設定に影響する要素 (N=94)

要素	サブ要素		実例 (筆者訳)
自己 62 (55%)	自分への意味5	学習 3	苦手意識があるので、研究しようと思った。/日本語を勉強するため。
		職業 1	将来の職業と関わっている。
		自分との関連 1	自分とつながっている。
	テーマについての理解程度 3		他より志賀直哉について分かっているから。/ダブルディグリーの勉強で触れた。
	興味・関心 54		文学、特に芥川龍之介に興味を持っていて、もっと彼の死を知りたい。/すきだから。/面白いと思う。
学習、研究の環境 23 (21%)	体験 12	日常の経験 3	日頃日本人教師と接して感じたから。/就活の時不公平さが感じさせられて……
		留学の経験 5	日本での一年の留学によって、日本文化、日本の方言に興味を持てた。/日本留学の間に、カワイイ文化がはやっていると聞いたから。
		受講 4	日本人教師のある授業からの影響。/授業で川柳について知って面白いと思った。/日本文化という授業で、時泥棒という言葉を知り、面白いと思ってテーマにした。
		調査 1	ある日系企業で実習していて、調査することができた。
	専攻の範囲 2		専攻の日本語と関わっている/日本文化と関わっている。
	資料 5		資料は他より多い。/本が多いから写しやすい。
	教師 3		ある先生に指導してもらいたい。/進学する先の先生は数量詞を研究しているから。
	社会、他者 11 (10%)	具体的な社会、他者への意味 9	
社会への意味 2			現実的な意義があるから。/現実につながっている。
研究実践 5 (5%)	以前の研究 2		前に研究したことがある。/レポートで日本語における省略について書き、手ごたえを感じた。卒論でもこれについて書こうと思った。
	文献調査 3		ウェブサイトで見ただけから。/資料を調べる時気付いた。
研究規則 5 (4%)	研究意義 2		意味がある/これについて研究することに意味と価値があると思うから。
	具体的な研究内容 3		外来語は単なる1つの言語現象ではないと思って、外来語を使用する日本人の心理を研究したかった。
その他 6 (5%)	分からない 4		何を書けばよいか分からない。/書きたいものがない。/適当に決めた。
	意味が不明な回答 2		
<b>サブ要素の総出現頻度 : 112</b>			

次に示す図 3-3 は、以上のカテゴリーの出現頻度と割合を図にしたものである。図 3-3

からわかるように、テーマ設定に最も影響を及ぼした要素は【自己】であり、影響要素の出現頻度の半分以上（55%）を占めている。テーマを設定する際に自分についての要素を考える学習者が一番多いと言えよう。その中に、＜興味・関心＞というサブ要素が54回も確認され、有効回答部数（94）の半分以上も占めており、サブ要素の中でもっとも多く現れた。大半の学習者のテーマ設定は＜興味・関心＞に影響されていることが推測される。＜興味・関心＞が最も多く言及されている点については、前掲した穆凤英（2001）、孙文抗（2004）、孟海霞（2009）で述べた結果と一致している。次に多く見られたのは【学習、研究の環境】（21%）であり、学習者が置かれている学習や研究の環境もテーマ設定への影響が比較的大きいことが示唆される。しかし、その中の＜資料＞は5回しか確認されず、資料がテーマ設定に大きく影響を与えていると述べる先行研究（穆凤英 2001、孙文抗 2004、孟海霞 2009）とは異なる。近年の通信技術の発達の影響もあろうと思われるが、資料はそれほど学習者のテーマ設定に影響を与えていないのではないかと推察されよう。また、学習者の＜日常の経験＞、＜留学の経験＞、＜受講＞、＜調査＞からなる＜体験＞は12回確認され、先行研究でまとめている「授業、講座」より、範囲は広い。【社会、他者】と【研究規則】は、出現頻度が少ないものの、学習者のテーマ設定に影響も及ぼしていることが示唆される。この2つのカテゴリーについて先行研究では言及されていない。

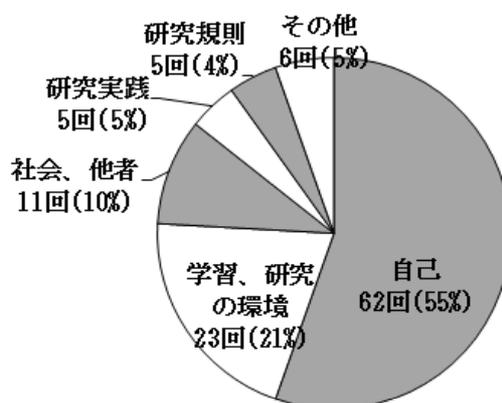


図 3-3 学習者のテーマ設定に影響した要素の割合

### 2.3.3 「良いテーマとは」についての考え

上記のテーマに影響する要素に続き、学習者が考える「良いテーマとは」についてQ5「どのようなテーマが良いテーマだと思いますか。」で質問した。Q5も自由記述の質問な

ので、第2.1.2節で述べた方法で分析を行い、良いテーマが備えるべき要素についてのコードとカテゴリーを抽出した。抽出されたカテゴリーは、【その他】以外に、【研究規則】、【社会、他者】と【自己】という3つがあった。カテゴリーを抽出するに当たり、第2.3.2節と同様に、研究についての認識（【研究規則】）なのか、誰のことが考慮されたのか（【自己】か【社会、他者】か）をスタンスにした。まず、良いテーマに備えるべき要素のカテゴリーを説明する。

**【研究規則】**：良いテーマに備えるべき、学習者が考える研究についての規則という要素である。調査協力者の回答から、そのテーマでの研究の〈実行可能性〉（中には〈実行可能性〉とテーマの〈範囲〉が含まれる）、テーマの〈独創性〉、〈研究意義〉や〈研究目的〉、〈研究内容〉、〈論証〉、〈結論〉などについての規則からなる〈論文の各構成の規則〉という3つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

**【社会、他者】**：良いテーマに備えるべき、社会や他者についての要素である。調査協力者の回答から、読み手やその他の人を意識する〈他者指向性〉、〈社会への意味〉及び社会とのかかわりを強調する〈社会指向性〉という3つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

**【自己】**：良いテーマに備えるべき、学習者自身についての要素である。調査協力者回答から、学習者のテーマに対する〈興味・関心〉、〈テーマについての理解程度〉及びそのテーマの〈自分への意味〉という3つのサブ要素が抽出され、これらのサブ要素から浮かび上がったカテゴリーである。

そして、良いテーマに備えるべき要素のコード、カテゴリー、出現頻度を次の表3-7に示している。

表 3-7 良いテーマに備えるべき要素 (n=116)

要素	サブ要素	実例 (筆者訳)	
研究規則 88 (51%)	実行可能性 11	実行可能性 8	実行可能。/研究が可能。/実行性が高い。
		範囲 3	範囲はあまり広くほうがいい。/精悍で、範囲が広くない。
	独創性 41		研究されたことのない、新しい研究。/新しい結論が提起できる研究。/自分なりの考え方がある。
	論文の各構成 の規則 (36)	研究意義 19	研究価値がある。/意義がある。/学術研究の分野で影響力があり、参考してもらえる研究。
		研究目的 3	研究目的が明確になっている
		研究内容 6	深い。/内容が充実している。/内容が面白い。
		論証 5	筋が通っている。/提起した問題に答えられている。
	結論 3	明確な活論がある。/結論が出せる研究	
社会、他者 43 (25%)	他者指向性 9		読み手に示唆的な研究。/他人に伝えたいと思える研究。/人に分かってもらいたい、普及したい研究。
	社会への意味 27		現実的な意味がある。現実の問題を解決できて、新しい価値が生まれる研究。/クラスメートの日本語学習に助言できる研究。
	社会指向性 7		社会と関わる。/人々の生活から離れていない。/社会で注目されているテーマ。
自己 30 (18%)	興味・関心 15		やりたい研究。/興味が持てる研究。
	テーマについての理解程度 7		ある程度知っている。/自分なりの考えを多く持っている。
	自分への意味 8		自分を高められる研究。/自分の将来に役立つ
その他 11 (6%)	分からない 6		分からない
	否定認識 1		日本語全般に意味はないと思う。
	意味が不明な回答 3		
<b>サブ要素の総出現頻度 : 172</b>			

良いテーマに備えるべき要素の出現頻度と割合を図 3-4 に示した。【研究規則】が一番多く、出現頻度の半分以上を示している。その中で、＜独創性＞は 116 人中 41 回も確認され、すべてのコードの中で一番多かった。そして、【社会、他者】は、出現頻度の 25%になっていることから、一部の学習者は卒論作成を社会、他者と結びついて考えていることがうかがえる。また、【自己】は出現頻度の 18%になっており、その中の＜興味・関心＞は多く見られた。

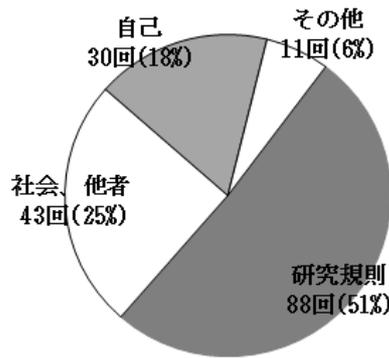


図 3-4 良いテーマに備えるべき要素の割合

前節の第 2.3.2 節と比較すると、「良いテーマに備えるべき要素」と「テーマ設定に影響する要素」の間、サブ要素が異なったりするが、【自己】、【社会、他者】と【研究規則】は同じである。一方、「テーマ設定に影響する要素」として抽出された【学習、研究の環境】と【研究実践】は、「良いテーマに備えるべき要素」として調査協力者から挙げられなかった。その理由は、「良いテーマに備えるべき要素」と「テーマ設定に影響する要素」の性質の異なりにあるのではないかと考える。調査協力者は、「テーマ設定に影響する要素」を自身の実際のテーマ調整プロセスに基づいて答えたため、自分が置かれていた【学習、研究の環境】と自分が行った【研究実践】といった動的な要素を挙げている。それに対して、「良いテーマに備えるべき要素」は、調査協力者が卒論作成を経験したうえで理想論として答えられている。したがって、「良いテーマに備えるべき要素」には、卒論作成のプロセスを反映する【学習、研究の環境】と【研究実践】の 2 要素はなかったのである。

また、【自己】、【社会、他者】と【研究規則】のカテゴリーは同様であるが、その下にあるサブ要素の種類と出現頻度は異なる。前述した調査協力者各自の実際と理想論の間の差異によるとともに、卒論作成の経験の有無にも影響されていると思われる。「テーマ設定に影響する要素」は、「Q4. 今のテーマはあなた自身が決めたものですか。どうしてこのテーマを選んだのですか。」への回答からまとめられたものなので、調査協力者が各自の実際のテーマ設定時という卒論作成の初期を思い出して回答したと思われる。それに対して、「良いテーマに備えるべき要素」は、「Q5. どのようなテーマが良いテーマだと思いますか」に対する回答からまとめられている。調査時に、調査協力者がすでに卒論作成を終了させたため、「良いテーマに備えるべき要素」は、調査協力者が卒論作成の経験を踏まえたうえでの回答になるわけである。もちろん、調査協力者が卒論作成の最初に良いテーマに

ついで理想論を持っていた可能性も否めないが、この3つのカテゴリーの差異は、学習者が卒論作成を経験したことで、テーマ設定時に認識できなかったことが認識できるようになってきたという学びの一端としても捉えられると考えられる。

次に、この3つのカテゴリーは具体的にどのように異なるのかを3点述べる。まず、【研究規則】については、「良いテーマに備えるべき要素」としてのほうが、「テーマ設定に影響する要素」としてのほうより出現頻度が大幅に増加しており（5%→51%）、サブ要素も多くて具体的である。その中の〈独創性〉と〈実行可能性〉は、「テーマ設定に影響する要素」になかった新しいサブ要素である。そして、〈研究意義〉を除き、〈論文の各構成の規則〉にある〈研究目的〉、〈研究内容〉、〈論証〉、〈結論〉との4つのサブ要素は、「テーマ設定に影響する要素」になかったものである。この結果から、卒論作成を経験した学習者は、論文のテーマに〈独創性〉が必要で、論文の〈研究意義〉、〈研究目的〉、〈研究内容〉、〈論証〉と〈結論〉は一定の規則を満たすべきで、またそのテーマは〈実行可能性〉を備えるべきと考えるようになってきたと推測されよう。次に、【社会、他者】については、「良いテーマに備えるべき要素」としてのほうが出現頻度も増加している（10%→25%）。〈（具体的な）社会、他者への意味〉を除き、〈他者指向性〉と〈社会指向性〉は、「テーマ設定に影響する要素」になかったものである。この結果から、卒論作成を経験した学習者は、卒論作成の初期よりもっと【社会、他者】に注目するようになってきたと言えよう。さらに、【自己】については、サブ要素は変わっていないが、「良いテーマに備えるべき要素」としてのほうの出現頻度は、大幅に減少している（55%→18%）。特にその中の〈興味・関心〉を答えた調査協力者は、54人（n=94）から15人（n=116）になった。卒論作成を実際に経験することで、〈興味・関心〉だけでなく、【研究規則】や【社会、他者】にもっと目を向けるようになっていないか。

## 2.4 分析結果③：学習者が捉える卒論作成の問題点

学習者が捉える卒論作成の問題点は、Q6「卒論作成が必要だと思いますか。（選択肢：A.必要 B.分からない C.必要ではない）なぜそう思いますか。」の分析を通してまとめる。まず、Q6の前半である卒論作成の必要性についての回答を表3-8に示した。表3-8からわかるように、2/3程度の調査協力者が卒論作成は「必要」だと考えており、1/3程度の調査協力者は卒論作成が必要かどうか「分からない」（12%）、また「必要ではない」（19%）と考えている。

表 3-8 卒論作成の必要性についての結果 (n=116)

回答	A. 必要	B. 分からない	C. 必要ではない	合計
回答者数	80 (69%)	14 (12%)	22 (19%)	116 (100%)

続いて、学習者が捉える卒論作成の問題点を探るため、卒論作成が必要かどうか「分からない」、また「必要ではない」と考えている調査協力者（36名）の回答を分析した。一部の調査協力者（17名）は理由を書いていない、もしくは具体的な理由を述べていないため、データとして使用したのは、19名の調査協力者の回答だった。データが比較的少ないものの、学習者が捉える卒論作成の問題点の一端は見ることは出来るのではないかと考える。抽出された問題点として、【論文を書く能力の不足】、【研究の必要性に対する不理解】、【就職活動、大学院進学試験からの影響】と【資料不足】が見られた。具体的な分析結果を表 3-9 に示している。

表 3-9 学習者が捉える卒論作成の問題点 (n=19)

カテゴリー	コード	実例（筆者訳）
論文を書く能力の不足 15(65%)	研究能力、日本語能力の不足 11	卒論を見るとわかるように、学部生は論文らしい論文は書けない。/学部生の日本語能力は限られていて、論文を書くのが難しい。
	研究の方法を教えない教育 4	大学では研究のやり方を教えていない。/大学日本語専攻のカリキュラムは、ほとんど卒論に触れていなく、卒論を書くなんて無理だと思う。
研究の必要性に対する不理解 5(22%)	研究が要らないという理解 5	大学は応用型の人材を育成すべき。研究は大学院生がするものだ。/将来は学術研究をするとは限らないから。
就職活動、大学院進学試験からの影響	就職活動の影響 1	就職活動をして教室には行っていなかった。落ち着いて論文を書けるわけがない。



2 (9%)	大学院進学試験の影響 1	英語とか政治などの大学院進学のための試験科目は、卒論から身に付けるものと接点はない。
資料不足 1 (4%)	資料不足 1	研究に使える資料や著書が少なく、ほとんどインターネットを使っていた。コピー&ペーストになりやすい。
コードの総出現数： 23		

最も多く言及された問題点は、【論文を書く能力の不足】である。その中に、論文を書くための＜研究能力、日本語能力の不足＞という問題が多く指摘され、＜研究の方法を教えない教育＞を受けていたという指摘がなされた。その次に多く言及されたのは、【研究の必要性に対する不理解】である。これは、卒論作成における研究は大学院生や研究を職業とする人間のすることで、学部生には必要ではないという認識である。また、【就職活動、大学院進学試験からの影響】も抽出され、これは就職活動や大学院の進学試験があるため、落ち着いて卒論を書く余裕はないという声であった。最後に、【資料不足】も卒論作成の妨げになっていることが挙げられている。この2点は挙がっているが、そんなに多く言及されていない。

## 2.5 本節のまとめと卒論支援に対する示唆

本節では、前節（第1節）で指摘した課題の一部である日本語専攻生の卒論作成の現状について分析した。第2.1節では、調査の概要と分析方法を説明した。調査協力者数をある程度確保するため、アンケート調査を用いたが、対象者感覚や経験に基づく先行研究が多いこと、そして、調査を行った先行研究は選択形式のアンケート調査がほとんどであることを省みて、アンケート用紙に自由記述形式の質問項目を多数設け、量的、質的分析手法を併用した。分析内容を、先行研究で多く指摘される①学習者の卒論作成に対する意味付け、②学習者のテーマ設定に加え、③学習者が捉える卒論作成の問題点といった3点にした。

第2.2節では、①学習者の卒論作成に対する意味付けについて分析した。分析の結果、2割超の学習者が卒論作成に何の意味も見出せていないことがわかった。積極的な意味付けをする8割近くの学習者の回答をさらに質的に分析し、【能力の向上】、【学習成果の測定】、

【研究の展開】、【学習成果のまとめ】、【知識の学習】、【自己発見、自己同一】という6つのカテゴリーが抽出できた。その中に、特に【能力の向上】と【学習成果の測定】が多く確認された。第2.2節の分析から、卒論作成に対して、多くの学習者がさまざまに意味付けていることが見えてきたが、2割の学習者が何の意味も見出せていないこと、そして【学習成果の測定】にのみ卒論作成の意味を置く学習者が多数見られることが指摘できた。

第2.3節では、②学習者のテーマ設定について分析した。その結果、次のことがわかった。学習者が卒論作成においてテーマを変化させることがよくある。卒論に書いたテーマに対しても学習者の満足度が高いとは言えない。大半の学習者は自分自身でテーマを決めており、テーマ決定に際して【自己】や【社会、他者】、【学習、研究の環境】、【研究実践】、【研究規則】などの要素に影響されていた。そして、学習者のテーマ決定に影響される要素と、学習者が捉える良いテーマに備えるべき要素の比較を通して、学習者が卒論作成を経験したことで、テーマを考える際に＜興味・関心＞などの【自己】に関する要素だけでなく、【研究規則】や【社会、他者】に関する要素により多く目を向けるようになってきたことが推測された。

第2.4節では、③学習者が捉える卒論作成の問題点について分析した。その結果、2/3程度の調査協力者が卒論作成は「必要」だと考えていることがわかった。そして、卒論作成が必要かどうか「分からない」、また「必要ではない」と考えている学習者が書いた理由を質的に分析し、【論文を書く能力の不足】、【研究の必要性に対する不理解】、【就職活動、大学院進学試験からの影響】と【資料不足】といった問題点が浮かび上がった。最も多く言及された問題点は、【論文を書く能力の不足】で、その中に、論文を書くための＜研究能力、日本語能力の不足＞が比較的多く指摘され、＜研究の方法を教えない教育＞を受けてきた指摘も見られた。そして、【研究の必要性に対する不理解】を挙げた学習者が一部おり、これらの学習者は学部生には研究が必要ではないと考えている。

以上の分析結果に基づき、日本語専攻における卒論支援を考える際の示唆を4点提示したい。

(1) 卒論作成を評価手段から教育手段へ機能させる。卒論作成を【学習成果の測定】のみに意味付ける学習者が少なくないことが先述した分析結果からわかる。このような意味付けの傾向は学習者だけでなく、教師や教育政策にもうかがえる。卒論作成が、大学4年間の学習成果を測定するものだという考えは、教師の口からしばしば聞かれる。また、中国の外国語教育をリードしている英語専攻の指導要領に当たる『英語専攻教育大綱 2000』

では、卒論についての事項が「テストと評価」という項目に置かれており、教師への影響も考えられるだろう。このように、卒論作成を言語学習の評価手段として捉える「伝統」があるのである。大学の価値が就職率で評価されている（龔 2010）昨今、卒論の不出来が原因で卒業できなかったケースはめったに見られない。卒論を、不合格という結果がほとんどない評価手段とするのであれば、学習者はもちろん教師も内から沸くモチベーションをそがれ、卒論に取り組む意欲は低下するだろう。日本語専攻教育の『高学年段階大綱 2000』に定められた目標、「卒業論文を通して、学習者の日本語の書き言葉の運用能力を育成し、論文の書き方を身に付けさせ、考える能力、問題を分析し、解決する能力を高める」という教育的機能も発揮できなくなることになるだろう。卒論作成の本来の目的を実現させるために、教師側も学習者側も卒論作成を評価手段から教育手段へと見直さなければならない。

(2) 卒論作成における「研究」についての解釈を見直す。卒論作成の問題点として、【論文を書く能力の不足】、【研究の必要性に対する不理解】が多く挙げられている。この2つのカテゴリーの下にある調査協力者の回答から、一部の学習者は卒論における「研究」を専門性の強いものと思ひ込み、大学院生や研究を職業にする者にしか本来必要でないものと考えていることが読み取れる。このような認識があるからこそ、大学の4年間を研究と無縁な時間にし、卒論の時期になっても、大学院に進学しない限り「研究」する必要もないと学習者は思うわけである。卒論における「研究」を専門性の強いものと捉えることで、日々研究していない学習者は、ハードルの高いタスクを無理に強いられる状況に追い込まれることになり、考えてみよう、追求してみよう、書いてみようとする意欲が損なわれることにつながる危険性がある。また、卒論における「研究」が専門性の強いものと見なされており、卒論作成と学習者の日々の社会活動、及び将来の社会活動とのつながりが見えなくなる。また、学習者だけでなく、前掲した楊秀娥 (2013a) からわかるよう、教師も「研究能力」については、「資料を収集・整理する能力」から、「資料を収集、分析し、調査する総合的な能力」、「資料を収集し、取捨選択し、自分なりの観点を見つける」こと、「問題を分析・解決する能力」までの様々なレベルで捉えている。このように、教師側にも学習者側にも卒論作成における「研究」について解釈し直す必要性が示唆される。

(3) 教師が卒論作成を支援するための環境作りに努める。第 2.3.2 節の分析を通して、学習者のテーマ設定に影響した要素には、【自己】、【学習、研究の環境】、【社会、他者】、【研究実践】と【研究規則】が確認された。こういった要素が発揮できる学習環境を作る

ことが、教師の役割ではないだろうか。例えば、【自己】要素に関して、〈自分への意味〉〈興味・関心〉は必ずしも自覚しているとは言えないため、他者との対話をする環境を整えた上で、気づき、自覚させる。【学習、研究の環境】要素に半分以上の割合を示しているのが、〈日常の経験〉、〈留学の経験〉、〈受講〉、〈調査〉からなる〈経験〉要素である。これらの〈経験〉を通して気づいたこと、生じた疑問が、後ほどの卒論のテーマに発展していくことが示唆される。卒論作成を支援する教師だけでなく、日本語専攻のすべての教師は、学習者にこのような多様な〈経験〉をするように、奨励し、機会を提供するような努力をしなければならない。

(4) アカデミック・ライティング教育を日本語専攻教育のカリキュラムに組み込む。日本国内では、大学基礎教育段階において日本人学習者を対象とする「日本語表現」「言語表現」などのアカデミック・ライティング教育、留学生を対象とするアカデミック・ライティング教育は拡大されているが、中国の日本語専攻教育では、アカデミック・ライティング教育の展開が不足している。レポートや論文作成を目的にする授業は、卒論作成のみである。そして、第2章でまとめたように、多くの作文教育は、言語形式に重点を置かれ、日本語についての知識の学習、書くスキルの訓練になっている。学習者が指摘した〈研究能力、日本語能力の不足〉と〈研究の方法を教えない教育〉が、書くための教育の不足を訴えている。レポートや論文の書き方を教わっていない学習者に【論文を書く能力の不足】が生じるのは、当たり前のことであろう。大学4年生になって、突然日本語による6000～8000字の論文を書かされることがどれだけ困難なことかは想像に難くない。したがって、卒論作成を支援するためにも、卒論作成までの書くための教育、特にアカデミック・ライティング教育を卒論支援の射程に入れるべきであると考え。この点は、前掲した乔莹洁(2008)で提示された「卒業論文の漸進式教育モデル」と同じ旨である。

### 3 本章のまとめ

本章では、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状を整理し、残された課題と卒論支援への示唆をまとめる。

第1節では、卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究を整理し、残された課題を述べた。まず、教育大綱に書かれる卒論に関する教育政策をまとめることによって、日本語専攻教育の政策面において卒論が重視されていることがわかったが、卒論指導の目標設定について書く技能の訓練手段に矮小化される恐れがある点と、指導方法について記

述されていない点を指摘した。次に、教師に焦点を当てた卒論指導に関する先行研究を整理し、実際に教育現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標が一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」などの多岐にわたっていることがわかった。そして、教師の卒論指導の不足や放棄といった問題も見えてきた。また、学習者に焦点を当てた卒論作成に関する先行研究をまとめることを通して、卒論作成の意味があまり見出されていない点、及びそれに相反する卒論作成を通して学習者の意味付けが変容する点がうかがえた。そして、学習者の卒論のテーマ設定をはじめ、日本語能力、論理性、引用と参考文献、資料などについて問題視されていることがわかった。これらの教育政策や先行研究を整理したうえ、今後の課題として、次の2点を提示した。(1) 卒論支援の目標設定を再考し、支援方法を探索する。(2) 調査手法、分析手法を多様にし、卒論作成、卒論指導の動的なプロセスを調査の範囲に入れる。

第2節では、学習者の卒論作成の現状を明らかにするための調査を分析した。その際に、第1節で指摘した調査手法、分析手法の改善を図って、自由記述形式の質問項目も多数設け、量的、質的分析手法を併用した。それによって、以下の3つの面についての結果が明らかになった。まず、学習者の卒論作成に対する意味付けについては、2割超の学習者が何の意味も見出せていない一方、卒論作成の意味を、多くの学習者は【能力の向上】、【学習成果の測定】に置いていた。また、一部ではあるが、【研究の展開】、【学習成果のまとめ】、【知識の学習】、【自己発見、自己同一】に意味を置いている学習者もいることが明らかになった。次に、学習者のテーマ設定については、学習者がよくテーマを変化させ、テーマ設定に【自己】や【社会、他者】、【学習、研究の環境】、【研究実践】、【研究規則】に関する要素に影響されることがわかった。そして、卒論作成を経験したことで、学習者はテーマを考えると【自己】に関する要素だけでなく、【研究規則】や【社会、他者】に関する要素により多く目を向けるようになってきたことが確認された。学習者の意味付けとテーマ設定についての分析結果から、卒論作成はさまざまに意味付けられ、学習者は卒論のプロセスで学んでいることが推測された。しかし、2割程度の学習者は卒論作成から何の意味も見出せていないことや、多くの学習者が「学習成果の測定」のみに卒論作成を意味付けていることもわかった。また、学習者が捉える卒論作成の問題点は、主に【論文を書く能力の不足】と【研究の必要性に対する不理解】の2点であった。これらの結果を踏まえ、卒論支援に向けての示唆を4点提示した。(1) 卒論作成を評価手段から教育手段へ機能させる。(2) 卒論作成における「研究」についての解釈を見直す。(3) 教師が卒論作成を支

援するための環境作りに努める。(4) アカデミック・ライティング教育を日本語専攻教育のカリキュラムに組み込む。

## 第4章 卒論支援の設計を支える理論と実践

これまで、思考力育成を軽視する中国の大学日本語専攻教育の問題点（第2章）、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状（第3章）を見てきた。本章では、教育理論と日本語教育における実践をまとめ、中国の大学日本語専攻教育を反省しながら、本研究の研究課題①「教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか」について、示唆できる点を述べる。まず、第1節では、対立する教育理論として、客観主義の教育理論と構成主義の教育理論、「銀行型教育」と「課題提起教育」を概観する。第2節では、「批判的思考」という研究分野を取り上げ、批判的思考の概念、批判的思考のプロセスとその教育をまとめる。第3節では、本研究の調査対象である卒論作成に関連する日本語教育の実践を紹介する。節ごとに、卒論支援の設計に示唆できる点、そして、第2章と第3章と結びつけながら、日本語専攻教育について反省すべき点を述べる。最後の第4節では、本章のまとめを行う。

### 1 対立する教育理論

本節では、中国の大学日本語専攻教育及び卒論支援を考える際の手がかりを提供してくれる教育理論を概観する。まず、知識の捉え方によって大きく2つに大別される客観主義の教育理論と構成主義の教育理論をまとめる。その後、その対立に近い「銀行型教育」と「課題提起教育」（フレイレ 1970[1979]）についても振り返る。最後に、これらの教育理論によって、中国の大学日本語専攻教育を反省し、卒論支援を設計する際に示唆できる点を述べる。

#### 1.1 客観主義の教育理論と構成主義の教育理論

知識を客観的に把握できる実態と捉えるか、人々の相互作用によって構築されるものと捉えるかによって、学習観や学習と教師の関係は変わってくる。久保田（2000）は、客観主義と構成主義という2つのパラダイムの特徴をまとめている。客観主義の前提は、知識を客観的に把握できる実態として捉え、知識の置かれている状況から知識を分離した中で分析を加えることで構造を解明することができるという信念である。客観主義の立場では、学習者はもともと受動的であり、あまり有能ではないと見なされる。そのため、効果的に知識を身につけるためには、まず教える人がいなくてはならないとされる。教師の仕事は「知識を伝達する」ことであり、伝達した知識量を測定することである。客観主義に基づ

いた典型的な理論は、1960年代に全盛を誇った行動主義心理学である。行動主義的学習観について、佐伯（1998：5）は次のように概観している。学習は「頭の中」に知識を体系的に貯蔵し、必要なとき過去に獲得した適切な知識を効率よく引き出せるようにすること、学習は「刺激」に対する「反応」の結びつきであって、「条件付け」によって形成されるものとされた。教育の世界において、「反復練習」が強調され、知識は積み重ねで構成されるものとされ、「基礎から順に積み上げる」という学習コースが設定された。

客観主義と対立しているのは、構成主義の立場である。構成主義という言葉は、さまざまな文脈で使用されているが、久保田（2000）の構成主義は、特定の理論と区別せずに、「知識はその社会を構成している人々の相互作用によって構築される」（p. 50）、そして「私たちが世界を理解する方法は、歴史的及び文化的に相対的なものである」（p. 50）という2つの基本前提を共有できる理論や実践の総体を指している。同書では、構成主義の教育理論について次のようにまとめている。構成主義の立場では、知識は、人々の相互作用によって構築されるもので、人間の個人的な体験、属する文化等と切り離すことができない、状況に依存するものとされる。学習は、学習者自身が知識を構築していく過程で、共同体の中での相互作用を通じて行われる。そのため、学習者は、積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在であるとみなされる。教師の役割は、どのように生徒の学習を支援していくか、どのように学習する環境を作り出すかということになる。

このように、構成主義に基づく教育では、知識を人々の相互作用によって構築されるとするため、学習も、共同体の中で知識を構築していく過程と捉えられる。そこで、「対話」が、キーワードとなっている。佐藤（1995）は、構成主義の伝統であるデューイの「経験」とヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を再評価し、従来の教育で目指された「学習」、「勉強」という概念と対置して「学び」を提案し、学びの実践を「語りを通して意味を構成し、その意味の語りを通して関係を構築する」（p. 73）とする。そこに、対象と自己と他者との関係における対話的学びの三位一体論を提起している。第一の対話的实践は、対象との対話である。この対話は、従来の「学習」に対応しており、「子どもたちは、具体的な対話の観察や実験や操作を遂行し、一般化された概念やシンボルを導入し活用しながら、対象の意味の世界を構成し、構造化し、統制する関係を構築している」（p. 73）という。第二の対話的实践は、自己との対話である。第一の対象世界との対話とともに、子どもたちは自己との対話を通して、「その対象世界に対峙する自己自身を構成し、さらには、



自己自身を対象化するメタ思考を展開して、自己自身を再構成している。」(p. 74)そして、第三の対話は、他者との対話である。佐藤にとっての学びの実践は、このような「世界づくり(認知的・文化的実践)」と「自分探し(倫理的・実存的実践)」と「仲間づくり(社会的・政治的実践)」が相互に媒介しあう三位一体の実践」(p. 75)である。

## 1.2 「銀行型教育」と「課題提起教育」

客観主義と構成主義の対立に近い考え方として挙げられるのは、成人教育を行っていたフレイレ(1970[1979])が提示した「銀行型教育」と「課題提起教育」である。銀行型教育とは、教師が一方向的に語りかけて、生徒はおとなしく耳を傾ける、伝統的な知識伝達型の教育を表すメタファーである。「銀行型教育」において、「教師が教え、生徒は教えられる」、「教師がすべてを知り、生徒は何も知らない」、「教師が選択し、その選択を押しつけ、生徒はそれにしたがう」などの態度と行為が取られ、教師と生徒は、抑圧者と被抑圧者の関係になる。フレイレは、「銀行型教育概念が、人間を順応的で管理しやすい存在とみなしても驚くにはあたらない。生徒が自分たちに託される預金を貯えようと一生懸命に勉強すればするほど、世界の変革者として世界に介入することから生まれるかれらの批判意識は、ますます衰えていく。」(p. 69)と指摘し、「銀行型教育方法のヒューマンイズムの裏には、人間をロボットに変えようとする意図が隠されている。それはまさに、より豊かな人間になるという存在論的使命の否定である。」(p. 71)と批判している。

「銀行型教育」に対立する概念として、フレイレはコミュニケ(権威を伴う声明)を拒絶し、コミュニケーションを生み出す「課題提起教育」を提唱している。それは、現実世界のなかで、現実世界及び他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選び取り設定して、現実世界の変革と限りない人間化へ向かっていくための教育を意味している(p. 80)。「課題提起教育」において、生徒は、順応な聞き手ではなく、「教師との対話の批判的共同探求者」(p. 83)であり、教師と生徒は教えあう関係にある。対話に抵抗する「銀行型教育」に対して、「課題提起教育」は、対話を現実のヴェールを剥ぐ認識行為にとって不可欠のものであるとみなす。フレイレがいう対話は、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いであり、愛と謙譲と信頼に満ちたものであり、批判的思考を要求する。

## 1.3 日本語専攻教育への反省及び卒論支援の設計への示唆

前節まで、簡単に対立する教育理論をまとめた。構成主義の教育理論も、「課題提起教

育」も、知識を固定的な存在と見て、一方的に教える教育を批判し、共同体での相互作用、特に教師と生徒の対話的な関係を強調している。それによって、世界づくり、自分探し、仲間づくりができ、現実世界の変革と人間化が実現されるとされている。教育理論のこの変遷は、後述するように、日本語教育も受け継いでいる。そして、中国の大学日本語専攻教育を反省し、卒論支援を設計する際の手がかりを提供してくれる。具体的には、次の2点が言えると考えられる。

まず、中国の大学日本語専攻教育は、基本的に客観主義に基づいており、「銀行型教育」になっていると言える。本研究の第2章でまとめているように、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強い。日本語や日本についての知識が使われる状況から分離され、その構造が分析され、体系的に一方的に貯蔵されようとしている。教師主導の知識伝授と技能訓練が教室の中心になり、学生に「暗記、記憶、模倣、復唱」(黄源深2009)が要求されている。教師は、知識を握る権威者になり、学習者は知識の伝授と技能の訓練を受動的に受けるものになっている。このような教育の弊害として顕著に現われているのは、第1章で提示した「思考力が弱い」という問題である。先行研究で日本語専攻生の「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考能力」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」が弱いと指摘されている。これは、前掲したフレイレ(1970[1979])の指摘からも解釈される。「生徒が自分たちに託される預金を貯えようと一生懸命に勉強すればするほど、世界の変革者として世界に介在することから生まれるこれらの批判意識は、ますます衰えていく」(p. 69)。

次に、中国の大学日本語専攻教育や卒論支援は、客観主義、「銀行型教育」から脱却し、知識の捉え方、教師と学習者の関係性を見直さなければならない。日本語や日本についての知識は、歴史的、社会的、文化的文脈から遊離された、「手に入れる」ことができる道具、技能ではなく、使われていた歴史的、使われている社会的、文化的状況に依存している存在と見直さなければならない。卒論作成の目標設定も、第3章で述べたように、書くための技能訓練に矮小化されてしまうようなものになってはいけない。構成主義の教育理論においては、卒論作成は技能訓練ではなく、学習者個人の営みでもなく、学習者が学ぶ対象との対話、または自分との対話に伴い、教師と学習者からなるコミュニティでの対話に支えられる社会的な営みである。細川(2008)は、「論文・レポートは対話活動だという認識が必要」(p. 12)であるとし、「さまざまな分野・領域にもかかわらず、書くという行

為の中で一番重要なのは、達成感のある「対話」ということ」(p. 34)であると述べ、コミュニティでの対話の重要性を強調している。構成主義の教育理論において、学習者は卒論作成の主体になり、教師は三位一体論の対話的学び(佐藤 1995)の環境作り、また学習者の学びを支援する者となる。

## 2 批判的思考とその教育

第1章、第2章では、日本語専攻生が弱いと指摘された思考力について、先行研究は、「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」などを挙げていると述べた。これからまとめる内容によって、このような論理性から創造性までに広がる思考は、批判的思考と捉えられていることがわかる。本節では、批判的思考の概念、批判的思考のプロセスとその教育について整理し、卒論支援の設計への理論的根拠を提供する。なお、本研究において、「思考」と「批判的思考」の使い分けに関しては、中国の大学日本語専攻教育の問題を指す際には、第1章、第2章のように、先行研究で多用されている「思考」という言葉を使い、「批判的思考」の研究分野を指すときは、「批判的思考」という言葉を使う。先行研究を述べる際には先行研究のままに使う。

### 2.1 批判的思考の概念

批判的思考は、古代ギリシャ哲学に遡ることができ、20世紀に入ってから現代の批判的思考研究の「父」はアメリカの教育哲学者デューイ(J. Dewey)と考えることができる(楠見2011)。批判的思考は、クリティカル・シンキングとも呼ばれ、「論理的思考」(logical thinking)や「反省的思考」(reflective thinking)と呼ぶ者もいる。批判的思考には、さまざまな定義がある。その中で比較的一般的に受け入れられているのは、教育哲学者Ennisの次の定義である(道田2000)。批判的思考とは、「何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた、合理的で反省的な思考である」(Ennis1987:10)。楠見(2011)では、さまざまな定義にある共通点に基づいて、大きく3つの観点から次のように定義している。①批判的思考は、論理的・合理的思考であり、基準に従う思考である。②批判的思考とは、自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的な熟慮的思考である。③批判的思考とは、より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考である。そして、批判的思考の中核を「目標に基づいて行われる論理的思考であり、意識的な内省を伴う思

考である」(p. 3) とまとめている。

批判的思考の分類に関して、道田(2003)は、批判的思考の概念が曖昧かつ多様であることを指摘し、批判的思考の概念を整理し、批判的思考を「論理主義」、「一般的な批判的思考」、「第二波」に区別している。「論理主義」とは、よい思考を論理的思考(帰納や演繹、誤謬の認識、計算や評価などの論理操作や論理分析)に還元可能なものとする古典的な立場である。「第二波」は、Walterによる論理主義以降の批判的思考の総称である。道田は、「要素」としての批判や関連諸技能を客観的に領域普遍的な形で取り出したのが「論理主義」で、それに対して、批判という要素が創造その他の要素と有機的に連携しながら思考の中で「重要な位置」を占め、主観的理解などの幅広い目的のために個々の状況や領域に特有の形で働いている姿を捉えたのが第二波的な批判的思考だとしている。「論理主義」と「第二波」の間に、創造なども含んではいるが批判を「主要素」とする「一般的な批判的思考」が存在しているとしている。そして、論理主義—一般的な批判的思考—第二波の違いは、どのレベルのどの範囲にどのように焦点を当てるかの違いといえると述べている。さらに、平山(2004)は、道田(2003)の分類を参考に、含まれる概念に基づき、「狭義の批判的思考」、「広義の批判的思考」、「拡張的批判的思考」として分類している。「狭義の批判的思考」は、論理的思考である。それに対して、「広義の批判的思考」は、評価が主ではあるが、それ以外の仮説形成、多様な視点・解・計画の検討といった要素も含む。「拡張的批判的思考力」には、「広義の批判的思考」にさらに創造的思考、共感や柔軟な対人認知なども含まれる。

本研究の第1章、第2章の先行研究で日本語専攻生に弱いと指摘された「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考能力」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」などは、論理的思考(力)から創造的思考(力)まで広がっている。批判的思考の概念のまとめから、日本語専攻生に弱く、その育成が必要であると思われる思考力は、論理的思考から創造的思考まで包括している「第二波」の批判的思考や「拡張的批判的思考」であることがわかる。批判的思考は、「大学において育成すべき能力やスキルとして提唱されている学士力、ジェネリックスキル、社会人基礎力において、重要な位置を占めている」(楠見2011:i)。中国の高等教育に求められる「創造精神」、そして、日本で提出された、各専攻分野を通じて培う学士力<sup>21</sup>に含まれる「汎用的技能」、「創

---

<sup>21</sup>[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/12170](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/12170)

造的思考力」から、その重要性がうかがえる。日本語専攻教育の教育大綱で規定している卒論作成の目的の1つである「考える能力、問題を分析し、解決する能力」も、批判的思考になっている。

## 2.2 批判的思考のプロセス

批判的思考のプロセスについては、大体同じ流れが想定されている。ここでは、デューイ（1916[1984]）と楠見（2011）が提示するプロセスを示す。デューイは、我々の頭をよぎることすべてを思考ととらえる一方で、根拠にもとづく探究という意味で反省的思考、つまり批判的思考と捉えている（樋口1999）。デューイ（1916[1984：219-220]）では、反省的思考の過程を、以下のようにまとめている。

- ①当惑、混乱、疑念の段階。はっきりした性格が決まっていない、不完全な状況に人が巻き込まれている。
- ②推測的予想段階。与えられた諸要素を試験的に解釈する。
- ③試験、検査、探索、分析段階。到達可能な用件を慎重に調べる。
- ④試験的仮説の精密化段階。試験的仮説をより正確な、より首尾一貫したものにする。
- ⑤仮説検証段階。何かをはっきりと行ってみて、仮説を試す。

楠見（2011）は、これまでの批判的思考を踏まえ、批判的思考のプロセスを以下のようにわかりやすくまとめている。

- ①情報の明確化。意思決定や問題解決に先立って、そのベースとなる情報（文章、発言など）を正確に理解する。
- ②情報の分析。情報源（他者の意見、事実や調査・観察の結果、以前に行った推論によって導出した結論）について、その根拠の確かさを判別し、情報源の信頼性を判断し、内容自体を評価する。
- ③推論。演繹の判断、帰納の判断、背景事実・結果の判断、選択肢・バランス・重みなどの決定に関する判断、倫理などの個人の価値判断を行う。
- ④行動決定。上記の①から③のプロセスに基づいて結論を導き、自分のおかれた状況

を踏まえて、発言、執筆、選択などを支える行動決定を行い、問題を解決する。

デューイ (1916[1984]) と楠見 (2011) が述べた批判的思考のプロセスを簡略にすると、問題の同定 (問題設定、情報の確認)、問題の分析 (仮説設定、推論)、問題の解決 (仮説検証、行動決定) というふう捉えられよう。そして、このプロセスは、よく言われる「問題発見、問題解決」とも重なると思われる。本研究の調査対象である卒論を含む論説文は、一般的に序論、本論、結論という三段階<sup>22</sup>からなっており、批判的思考のプロセスにおける問題の同定、問題の分析、問題の解決と類似するプロセスになっている。この類似性は、大学教育における論説文を主対象にするアカデミック・ライティング教育と批判的思考教育との親和性が高いことを示唆している。それゆえ、久保田 (2011) は、批判的思考の教育として、書くための授業で行う際のアプローチについて次の3つを挙げている。①初年次学生を対象とするスタディ・スキルを教える授業や日本語アカデミック・ライティング、日本語表現法の授業、そして、②一般教養科目におけるレポート作成、または、③専門科目の授業における卒論、である。この点は、本研究の第1章で述べた、中国の大学日本語専攻教育における卒論が、学習者の表現力とともに、思考力も必要としていて、思考力を育成することが望まれることと呼応している。

### 2.3 批判的思考の教育

批判的思考の教育について、Ennis (1989) の分類は有名である。Ennis は、思考技能をどの科目で、どのように教えるかによって、批判的思考教育の方法を4つに分類している。①批判的思考の一般原則そのものを教える「ジェネラルアプローチ」、②既存の科目のなかで思考の原則を取り扱う「インフュージョンアプローチ」、③思考の一般原則を明示せず、思考を誘発する「イマージョンアプローチ」、④以上のアプローチを混合した「ミックスアプローチ」、である。前掲した久保田 (2011) で挙げられた3つの書くための授業のアプローチは、思考技能を取り出して取り扱うか、否かによって、「インフュージョンアプローチ」か「イマージョンアプローチ」になるだろう。

また、Tsui (2002) の調査結果も批判的思考の教育を考える際の示唆に富む。Tsui (2002)

---

<sup>22</sup>実証研究に基づく自然科学、工学、医学、社会科学、一部の人文科学の論文において、IMRAD形式もよく採用されている。IMRAD形式は、序論 (Introduction)、方法 (Method)、結果 (Result) And 結論 (Discussion) から構成される。

は、全米の 300 以上の大学から 2 万人以上の学生を対象に「大学入学後、批判的思考力がどれぐらい変化したと思うか」と質問し、平均得点の高い大学と低い大学をピックアップした。平均得点の高い大学で、授業観察、学生や教員へのインタビュー調査を通して、これらの大学では「書くこと」と「授業中の討論」が重視されていることがわかった。この結果は、前述したアカデミック・ライティングと批判的思考の親和性を裏付けたと考えられる。「授業中の討論」については、道田（2004）が論じた「対話のある学び」から理解できると思われる。

道田（2004）は、批判的思考のある学びを考察するため、批判的思考のない学びについて論じている。批判的思考のない学びとは、教育の無謬性という信念に基づいた、伝統的な知識伝達型の教育における適応的な学びであるという。この点は、フレイレ（1970[1979]）で指摘した「保障された空間にしがみつき、それに順応する」（p. 104）「閉ざされた思考」と通底していると考えられる。教育の無謬性の背後に存在すると考えられる信念として、道田は、権威者の特権性、固定的知識観、貼り付け型学習観を挙げている。権威者の特権性とは、真実を知っているのは（あるいは知りうるのは）、専門家や権威者だけであるという信念である。それと同時に、学習者には自分自身のことを「未熟なので真実を作り出すことも判断することもできない存在である」という認識がある。ここでいう未熟性とは、知識量の少なさを指しているのではなく、生成・判断能力がないと捉えることを指すという。その場合、知識は、固定的なものと捉えられ、入ってくる知識を学ぶのに、自分が持っている知識と結びつける必要はないと考え、自分が現在持っている知識と無関係に情報を取り込むことが学習であると考えられる。これは、固定的知識観と貼り付け型学習観である。道田の論述には、「客観主義」と「構成主義」という言葉は出ていないが、批判的思考のない学びをもたらす「伝統的な知識伝達型の教育」、及びその教育の無謬性を支える権威者の特権性、固定的知識観、貼り付け型学習観は、客観主義に基づく知識観、学習観であると言えよう。

さらに、道田（2004）は、批判的思考のある学びを求めるのに、対話の重要性を唱えている。権威者の特権性、固定的知識観、貼り付け型学習観を論じるとき、対極的に出てきた言葉として、「納得」、「自問自答」、「既存ネットワークへの知識の取り組み」（そのための展開のやり取り）、「対等な立場での対話」が挙げられた。道田は、これらのキーワードをさらにまとめると、「対話」になるとし、批判的思考のある学びとは、「一言で言うと、対話のある学び」（p. 165）であると述べている。「すなわち、対話のある学びとは、批判的

思考のある学びと同義と考えてよさそうである」(p. 165)。この同義性についての道田の指摘はフレイレ (1970[1979]) が指摘した「批判的思考を要求する対話だけが、同時に批判的思考を生み出すことができる」(p. 104) と同様に理解できると考えられる。

以上のまとめから、批判的思考の教育において、書くための教育がよく採用されることが確認された。そして、批判的思考と対話の同義性が明らかになってきた。つまり、批判的思考には、対話が欠かせないものであり、それは対話によって育成される。その点は、批判的思考が、客観主義に基づいた伝統的な知識伝達型の教育では、育成できないことも意味している。

## 2.4 日本語専攻教育の反省及び卒論支援の設計への示唆

以上、批判的思考の概念、批判的思考のプロセスとその教育についてまとめた。まず、批判的思考の概念を整理し、日本語専攻生に弱いと思われる「思考力」の「思考」、そして、卒論作成に育成すべき「思考力」の「思考」は、この論理的思考から、創造的思考まで広がる批判的思考であると述べた。そして、批判的思考のプロセスをまとめ、批判的思考のプロセスと本研究の調査対象である卒論を含む論説文の類似性を述べ、アカデミック・ライティング教育と批判的思考教育の親和性を指摘した。また、批判的思考の教育において、書くための教育がよく採用されることを確認し、批判的思考の教育における対話の重要性、または、批判的思考と対話の同義性をまとめた。これらの理論によって、中国の大学日本語専攻教育の反省及び卒論支援の設計に示唆できる点について、次の3つから述べられる。

まず、理論的に、卒論作成に思考力が必要であり、そして、卒論作成で思考力を育成することが期待できる点が説明できる。本研究の第1章で、先行研究を援引し、日本語専攻教育における高度な専門教育としての卒論は、学習者の表現力とともに、思考力も必要としており、思考力を育成することが望まれると述べた。第2.1節のまとめを通して、その「思考力」は、「批判的思考」であることが明らかになった。そして、批判的思考のプロセスと論説文のプロセスが類似していることから、高等教育におけるアカデミック・ライティング教育と批判的思考教育との親和性が高いことが示された。これによって、日本語専攻生の思考力が弱い問題を、卒論支援で軽減させ、または解決する考えの理論的な妥当性が確認された。

次に、理論的に、なぜ中国の大学日本語専攻教育は学習者の思考力を育成していないのかを解釈できる。第2章で、現行の日本語専攻教育には、教師主導による知識伝授と技能



訓練の傾向が強いことを指摘した。そして、このような教育は学習者の思考力を育成していないと指摘した多くの先行研究を挙げた。本節のまとめを通して、批判的思考のない学びは、そのような「伝統的な知識伝達型の教育」の産物であることが明らかになったため、理論的に、第2章で指摘した日本語専攻教育による思考力育成の軽視という問題が説明できたと考えられる。

また、思考力育成の側面から、対話の重要性を再度確認できた。批判的思考のない学びは、教育の無謬性という信念に基づき、そして、その教育的無謬性を信じる背後に、権威者の特権性、固定的知識観、貼り付け型学習観といった信念がある（道田 2004）。批判的思考の側面からの論述ではあるが、前節でまとめた客観主義に基づく教育理論と通底していると指摘できる。そして、批判的思考のある学びが、対話のある学びといった道田の結論から、構成主義の教育理論に加え、再度、対話の重要性が確認できた。思考力が必要とし、そして思考力育成が要求される卒論作成を支援するには、対話が不可欠であることが改めて認識された。

### 3 卒論作成に関連する日本語教育

本節では、本研究の調査対象である日本語専攻における卒論作成に関連する日本語教育についてまとめる。まず、日本語教育の全体的なパラダイム転換と作文教育の変遷を振り返る。次に、日本語専攻教育の卒論支援に近い日本語アカデミック・ライティング教育を概観する。そして、対話を取り入れた日本語教育実践、中国人日本語学習者を対象としたビリーフ調査及びピア・ラーニング実践についてまとめる。最後に、卒論支援の設計に示唆できる点を述べる。

#### 3.1 日本語教育のパラダイム転換

日本語教育全体、そしてその中の作文教育は、客観主義から構成主義に転換しつつある教育理論と同じ流れを受け継いでいる。日本語教育において、行動主義心理学をもとに開発されたオーディオ・リンガル法は、文法積み上げ方式が取られ、文型練習が中心になっていた。認知心理学をもとに開発されたコミュニカティブ・アプローチへの転換について、佐々木（2006）は日本語教育における第一次パラダイムシフトと呼んでいる。しかし、認知心理学に基づいて開発されたコミュニカティブ・アプローチも、「習得すべき言語知識や言語技能というものがあって、それを学習者に身につけさせるための手段」（西口1999：

14) であるため、客観主義の教育理論から脱却していない。1990年代半ば以降、客観主義的パラダイムから「自律」<sup>23</sup>と「協働」に特徴付けられる構成主義的パラダイムへと、日本語教育の第二次パラダイムに転換された（佐々木2006）。ただし、佐々木（2006）が述べているように、日本語教育界全体にパラダイム転換が浸透しておらず、1つの教育理念がほかの教育理念に完全に取ってかわるといことはなかった。客観主義的教育観を批判し、「協働と内省を重視し、自分と「他者」をとりまく構造を相対視した上で、自己表出を伴った対話の創出を強調」する方向を目指す日本語教育の実践と研究は、「傍流ではありつつ、しかし、すでにさまざまに展開して」（有田2008：278）いる。

そして、日本語教育における書くための教育も変わってきている。岡崎・岡崎（2001）は、Silva（1990）の分類に沿って、外国語教育における作文教育の4つの流れを説明し、「日本語教育の現場などに端的に見られるように、これら四つのアプローチが並存して行われているのが実態である」（p.100）と述べている。第一の流れは、1950年代に主流となった制限作文アプローチである。このアプローチは、オーディオ・リンガル法の影響の下に言語形式を強化することを目的にし、語彙や文法、文型の定着の練習と位置付けられていた。第二の流れは、1960年代の後半からの新旧レトリックアプローチである。文レベルの単位に注目する制限作文アプローチに対して、新旧レトリックアプローチは、更に大きな談話、レトリック（文体）のレベルに注目する。制限作文アプローチと新旧レトリックアプローチは、言葉の形式に重点をおいて、産出されたプロダクトにのみ関心があるため、プロダクトアプローチ（Jordan1997）とも呼ばれる。これまでの作文教育は、客観主義的教育理論に基づいていると言えよう。プロダクトアプローチに対して誕生したのが、第三の流れで、1980年代に現われたプロセスアプローチである。プロセスアプローチは、作文の書き手の書くプロセスを重視し、学習者の思考を深めることに主目的を置く。第四の流れは、学術英語アプローチである。このアプローチは、読み手は何を求めるとい読み手の存在を重視するものである。「書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う」

（p.289）ピア・レスポンスは、プロセスアプローチの中で登場してきたものである（池田

---

<sup>23</sup> 三代（2009）は、「日本語教育で「自律」が取り上げられたのは、他でもないコミュニケーション・アプローチであった」（p.80）と指摘し、佐々木（2006）が論拠とする久保田（2000）では、「構成主義」（constructivism）と「社会構成主義」（social constructionism）を同じパラダイムとして論じていることに問題があるとしている。ただし、前述したように、久保田は、「パラダイムとしての構成主義」を浮き彫りにしていき、理解を深め」（p.50）るため、特定の理論と区別せず、基本前提を共有できる理論や実践の総体を「構成主義」と呼んでいる。

2002)。学習者の能動性を重んじて、学習者の書くプロセスを重視するプロセスアプローチと、読み手の存在を重視する学術英語アプローチは、構成主義の教育理論に重心を置いてきていると考えられる。

### 3.2 日本語教育におけるアカデミック・ライティング教育

日本語専攻教育における卒論支援に近い教育形態として、日本語アカデミック・ライティング（以下、AW）教育が挙げられる。本節では、日本語AWとその教育について概観する。

AWは一般的に高等教育におけるレポートや論文などの学術目的の書くこと、及びその文章であると認識されている。例えば、Jordan (1997) は、英語AWは、高等教育における英文エッセイや、修士・博士論文に必要な技能であると定義している。二通他 (2004:1) は、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章及びその作成を指す」と述べている。一方、最近、AWの範囲は、もはや大学や大学院にとどまらず、高等学校における教育実践まで、そして一般的な社会人まで広まっている。日本語AWに関する研究、教育実践は複数の分野に分散して存在しているため、欧米（特に米国）のそれと比べ、日本語AWは、1つのまとまった研究分野として確立しているとは言えない(大島2003)が、日本語AWの意義が高く期待され、その教育は広く行われている。

AWの意義についてこれまで多くの研究によって議論されている。二通他 (2004:285) は、「アカデミック・ライティングで目指す論理的な思考及び論理的な文章の書き方は、学術分野のみならず、学生の将来の社会生活や職業生活にも役立つものである」と述べている。因他 (2012) は、論文執筆に代表されるアカデミック・ジャパニーズ教育は、「母語においても発揮され得る思考力や論理性などの基盤的知的能力と精緻で豊かな表現技能の両者を涵養できる」(p. 35) としている。細川 (2008) も、「自分にとっての問題を発見し解決するための研究の方法論」を、論文を書く活動だけでなく、「知的な活動の指針として日々の生活や仕事に活かしていく」(p. 35) ことが重要であると指摘している。AWを含むアカデミック・ジャパニーズに関して、門倉 (2006:7) は、アカデミック・ジャパニーズとは「<教養教育>である」と考えており、「受動的な学習から主体的な<学び>への「転換」を促す「転換期教育」が<教養教育>の本義である。」(p. 6) と述べている。そして、因他 (2012) では、中国、韓国、ロシア、日本の有力な日本語教育担当者<sup>24</sup>のアカデミック・ジャパニ

---

<sup>24</sup>それぞれ「中国、韓国、ロシア、日本の代表的な高等教育機関の一つにおいて複数のコースを統括する

ーズ教育に対する認識を報告し、アカデミック・ジャパニーズ教育の中核的意義を「広く洗練された視野の獲得を促す学術的追及を可能にすること、すなわち、教養教育の一環として言語教育を行うことにある」(p. 39)とまとめている。つまり、学術的追及を行う中で広く洗練された視野の獲得を促す言語的スキルを養成すると同時に、実用技能教育としても機能するという。これらの論述からわかるように、AW教育から論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方を獲得することが期待されており、またこれらの学びが大学や大学院での勉強に必要なだけでなく、学習者の日々の社会活動や将来の社会活動にも大いに活かされること、留学生にとって母語においても発揮されることが望まれる。

日本語AWの教育は、日本国内の大学で広く行われている。日本人学生を対象に、「文章表現」「言語技法」「日本語表現法」等の名称で、日本語の文章作成に特化した授業が増えてきている。国立教育政策研究所の調査によると、何らかの初年次教育を行っている大学は、2001年には80.9%、2007年には95.6%と大幅に増え、初年次教育科目の多くでは、レポートの書き方等の文章作法の指導がなされているという(山田・杉谷 2008)。また、選択性の大学も考慮すると、およそ90%程度の学生が卒業研究を行っている(日本私立大学協会付置私学高等教育研究所 2011)、卒業論文を必修として開設している人文科学系学科は74%、選択制を含めると98%超である(篠田・日下田2014)。また、留学生を対象にするAW教育も重要視され、日本人学生と一緒にされるか、留学生のみを対象にする書くための授業で行われ、2000年頃より広がりを見せ、数多く報告されている。「大学の学部段階での留学生の受け入れが進むにしたがって、大学で必要な日本語力の養成、特に大学で必要とされる文章力を意味するアカデミック・ライティングの教育が、日本語教育における重要な課題になってきている」(二通 2001: 61)。

一方、日本語AW教育に対して、形式面が強調されすぎ、どのような文脈で何をどのように書いているのかに関してほとんど研究されていないといった指摘がなされている。宮崎(2012)は、これまでの留学生を対象にする研究の多くが、(1)日本語の学術目的のための文章の言語的特徴を研究対象としていること、(2)文章産出のプロセスではなく産出物を対象としてきたこと、(3)文章産出プロセスを対象とした研究も社会的文脈までを含めて見えていないこと、(4)留学生のニーズ調査の方法として質問紙のみを用いていること、(5)文法能力への関心が強く、それに対して、社会言語的、社会文化的な領域への関心が薄いこ

---

責任者として日本語教育に携わり、国全体の日本語教育の動向についても一定の知識を持つ日本語教育担当者」(因2014:36)である。

と、であるとまとめている。または、細川他 (2011:103) は、アメリカからのパラグラフ・ライティングなどの考え方の影響を受け、テクニックとしての作文技術はかなり開発されたが、何を書くのかという点に関してほとんど研究が行われていないと指摘している。

以上のまとめから、日本語AW教育は、学習者の論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方を育成すること、そして、これらの学びは、学習者の日々の社会活動や将来の社会活動にも大いに活かされること、留学生にとって母語においても発揮されることが望まれていることがわかった。また、日本国内において、日本人学生を対象にしても、留学生を対象にしても、日本語AW教育が広がっていることがわかった。一方、日本語AW教育に対して、形式面が強調されすぎ、どのような文脈で何をどのように書いているのかに関する研究が不足していると指摘されている。日本語専攻教育における卒論作成は、日本語AWの一形態であり、当然、論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方の育成とその学びの活用も期待されうるだろう。同時に、卒論作成を支援する際に、卒論の内容、卒論作成のプロセスを重視すべき点が示された。

### 3.3 日本語教育における対話的教育実践

客観主義の教育理論から構成主義の教育理論への転換を背景に、日本語教育においても、教師の関心は「言語のしくみ」から「教え方（教授法）」へ、さらに「学習者の学びとその支援」へと移ってきた（池田・館岡 2007:43）。この教育的関心の変化によって、他者との対話は不可欠なものとして位置づけられており、近年、対話にもとづいた教育実践が広がり、多く報告されてきている。本節では、日本語教育における対話的教育から、「ピア・ラーニング」、「総合活動型日本語教育」、「批判的思考を育成する日本語教育実践」を概観する。

#### 3.3.1 ピア・ラーニング

ピア・ラーニングとはピア (peer: 仲間) と協力して学ぶ (learn) 方法である (池田・館岡2007:51)。以下、池田・館岡 (2007) に従ってピア・ラーニングを概観する。ピア・ラーニングは、「教え方（教授法）」のひとつとしてあるのではなく、対話という相互交流的な活動が重要になり、他者との学びを通して日本語学習における課題そのものの向上とともに、最終的には自分自身に気づいていくこと、自分自身を発見すること、そこへ向けて自律的な学び手となることが目指されている (p. 46)。ピア・ラーニングの特徴は、学習の「過程」を「共有する」ということである (p. 51)。そして、ピア・ラーニングの教室は、

練習する場ではなく、ほかの学習者といっしょにさまざまな実際的な問題解決を行っていき現実の実践の場である (p. 48)。ピア・ラーニングにおいて、学習主体である学習者が中心になって、「学習者自身」、「学ぶ対象」(学習者を取り巻く社会や世界)、「仲間の学習者」と対話を媒介している。「学習者自身」、「学ぶ対象」、「仲間の学習者」からなる三位一体はスパイラルとなって進化する (pp. 62-63)。教師の役割は、学習者の三位一体の対話のよい循環がスパイラルに続いていくよう授業をデザインすることであり、教師のある意味での介入や促しによって三位一体の対話関係を一体化させることである (p. 61)。

ピア・ラーニングにおいてよく見られるのがピア・レスポンスとピア・リーディングである。ピア・レスポンスとは、「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ(ペア、あるいはグループ)でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」(池田 2002: 289)であり、日本人学生を対象にする大学初年次教育(例えば、大島 2005、池田 2006 など)や、留学生を対象にする作文教育(例えば、広瀬 2004、原田 2006 など)においてさまざまな研究や実践が報告されている。ただし、広瀬 (2013) が指摘したように、ピア・レスポンスは、内容理解のためのやりとりよりも、形式に対するフィードバックとして行われる可能性もあり、「対話によって学習者が自分の考えを深め、ローカルな誤用訂正に終わることなく、内容と形式の両面からグローバルな推敲を行うことが重要」(p. 89)である。

ピア・リーディングとは「対話によって仲間と読みの過程を共有する」(池田・館岡 2007: 116) ことである。同一のテキストを読むか、異なったテキストを読むかによって、ジグソー・リーディングとプロセス・リーディングに分けることができる。ピア・リーディングには、1人で読んで理解や意見を生成する「ソロ」のステップ、他者に向かって発信し、他者の理解や意見を受容する「インターアクション」のステップ、自分自身や周囲を変えていく「変容」のステップといった3つのステップがあり、この3つのステップは、一方向に進んでいくものではなく、行きつ戻りつ、という往還的なものである(池田・館岡 2007: 132-135)。

ピア・ラーニングでは、学習者同士の学びあいが重視される三位一体の対話が実践されている。この三位一体の対話は、学習者と「学習者自身」、「学ぶ対象」、「仲間の学習者」から構成されている。ピア・ラーニングは、三位一体の対話論を日本語教育でどのように実践させられるかを示している。ピア・ラーニングによる対話的学びの実践性は、中

国の日本語専攻教育における卒論支援の設計への示唆が大きい。教師の役割は、三位一体の対話的学びを促す環境作り、また、三位一体の対話関係を一体化させる介入や促しになる。対話の形態として、教室で教師や仲間との対話、卒論になるテーマと関連文献や資料との対話、学習者自分自身との対話などが考えられる。

### 3.3.2 総合活動型日本語教育

総合活動型日本語教育は、ステレオタイプ的な文化観を乗り越えるための実践として提案された、「学習者の「考えていること」を引き出し、それを素材として行う授業の方法論」である（細川2002：243）。この活動は、「学習者自身の思考と表現の往還による言語活動の活性化をめざすものであり、それは、コミュニケーションによる思考と表現の往還の活動でもある」（細川2003：42）。この活動において、「ことば」は「内言」（思考）と「外言」（表現）の両者を含めた概念」（細川2002：5）として捉えられる。総合活動型日本語教育の形態は、レポートの執筆、スピーチ、テキスト読解、新聞づくり、本作り、あるいはホームページ作成等、さまざまであっていいとされる（細川2001）。その中で多く実践されているのは、レポートの執筆活動である。レポートの執筆活動の基本的な流れは、教室における参加者一人一人が、自分の興味・関心のテーマを立て、その動機を書く。そしてそのテーマと動機をめぐる教室内の参加者や教室外の人と対話し、教室内外でのインターアクションを通して得られた結果をレポートにまとめる。「めざされることは、テーマの固有性（オリジナリティ）と論理の共有性であり、それを支えるインターアクションへの自覚である」（細川2007：84）。

総合活動型日本語教育は、インターアクション、つまり対話に支えられ、「思考と表現の往還」とその往還による言語活動の活性化を目指す日本語教育実践である。この教育実践において、ことばを使って何かを表現するということは、そのことばによって考えることでもあり、表現と思考の関係が明確に区分されることは不可能という立場が鮮明である。そして、総合活動型日本語教育は、日本語の技能訓練ではなく、「聞く・話す・読む・書く」という四つの形態を統合した言語活動であるという立場を取る。言語知識や技能は目的ではなく、思考力と表現力は不可分な関係にあり、同時に求められるといった点は、卒論支援を設計する際に、大きな参考となる。筆者は、卒論作成が目指す目標を中国の日本語専攻教育の大綱で規定している「書き言葉の運用能力」でもなく、「論文の書き方」でもなく、一体となる表現力と思考力であるべきだと考えるようになった。また、卒論作成といえば、

書くことに重きが置かれ、「書き言葉の運用能力」や「論文の書き方」を求められ、読む活動や他者との対話は捨象されがちである。「聞く・話す・読む・書く」といった形態を統合した言語活動という立場も、卒論作成における対話の形態について参考になる。卒論の形に最終的に向かうまでの三位一体の対話（佐藤1995、池田・館岡2007）を活性化させるため、卒論作成を総合的な言語活動に設計する必要性が示された。

### 3.3.3 批判的思考を育成する日本語教育実践

上記で概観したピア・ラーニングも、「総合活動型日本語教育」も、三位一体の対話を取り入れ、書いた内容、読んだ内容、考えた内容に対して論理性、そしてオリジナリティをも求めているため、批判的思考を育成する日本語教育になると考えられる。一方、これらとの別に、明確に「批判的思考」を積極的に育成しようとする主張とその実践が見られる。

佐藤（2005）は、フレイレに影響を受けた教育の一分野であるクリティカルペダゴジーというアプローチを概観し、学校教育という枠組みの中において、①教育者が学習者と真の対話を試みる日本語教育、②既存の知識の枠組みを超えた批判的思考を意識した日本語教育を提案している。一方、日本語教育において、積極的に批判的思考能力を育成しようとする試みはまだ少ない。その少ないなかの実践をここで紹介する。野元（2000）は、フレイレ（1970[1979]）の課題提起教育に基づき、日本語の習得と人間の解放を統一的に実現することを第一の基本原理とする「課題提起型日本語教育」を提唱している。そして、野元は地域の日本語教室において「共生のまちづくり」につながる日本語教育の内容・方法を摸索して、実験的に行った「課題提起型日本語教育」の実践を紹介している。三代（2006）は、日本語教育を通じて世界を批判的に読み、現実社会で直面する課題を解決する力を育成する必要性を論じ、韓国の高校において「学校で何を学ぶか」をテーマにするレポートを書かせる実践報告をしている。また、熊谷・深井（2009）は、アメリカの大学で日本語学習にクリティカル・リテラシー活動を取り入れる試みとして、教科書の読み物の1つを書きかえるというプロジェクトを実施し、そのプロジェクトにおける言語学習の効果を分析し、クリティカル・リテラシーの観点で情報の吟味、読み手を意識しての書き作業、学習者主体の協働作業という3点から考察している。

これらの実践は、日本国内の地域の日本語教室や日本国外の高校生や大学生を対象にしており、批判的思考を育成する方法を示している。これらの研究は、日本語の習得とともに、批判的思考が育成されることを示唆しており、対話及び読み、書きによる総合的な言



語活動の重要性がうかがえる。

### 3.4 中国人日本語学習者を対象にするビリーフ調査とピア・ラーニング実践

本節では、中国人日本語学習者を対象に行われたビリーフ調査及びピア・ラーニング実践をまとめる。東アジア系学習者は教師主導の学習をしてきているため、教師との対話、学習者同士の対話の形態には抵抗を示す可能性が考えられる。中国の日本語専攻生は、対話的な学習形態を受け入れる可能性があるのかを、先行研究から探してみる。

まず、中国人日本語学習者の言語ビリーフを見てみよう。中国人日本語学習者の言語ビリーフに両面性が見られる。中国人日本語学習者を対象とした学習ビリーフ研究（板井 1997、板井 2000、尹 2001、服部 2002）には、「語彙・文法重視」、「反復練習が重要」といった共通するビリーフが見られる。そして、楊峻（2008a）の調査からも、学習者は「〈正しい日本語の勉強が大事〉、〈積み上げ学習が大事〉という認識のもとで、受講生は教師の役割を大きく捉えており、受身的な姿勢で教室に臨み、教室活動を知識獲得の過程だと考えている」（p. 122）ことがわかった。一方、一般に言われる中国人日本語学習者とは異なる視点も確認された。白杵（2002）は、来日直後の上級レベル学習者 4 名と来日後一年を経過した中級学習者 4 名（調査 2）を対象に、インタビューによる言語学習観の調査を行った。その結果、全体としては、自分の学習に対する責任意識が強く、教師に対しては自分の学習を支える役目を期待する傾向があることがわかった。前掲の楊峻（2008a）の調査から、〈実際に日本語を使って勉強することが大事〉、〈日本語を勉強するには多様な方法がある〉という認識から、グループワークに対して肯定的な意識を持っているという一面も確認されている。また、中国の日本語専攻生に対して日本語作文学習に関するビリーフを調査した鳥井他（2010）によると、学習者は教師依存的な傾向が強かったが、学習者同士で作文の内容を検討しあうことに、どちらかといえば肯定的であり、その際自分は内容に関する相手の意見を受け入れることができるとしているという。

次に、日本国内で行われた中国人日本語学習者を対象にするピア・レスポンス実践について、田中（2005）と原田（2006）を取り上げる。田中（2005）は、中国人日本語学習者に対してピア・レスポンスを取り入れた作文授業を行い、ピア・レスポンスに対してどのようなビリーフを持っているのか調査した。その結果、コメントを書くことと、仲間からのコメントの効果には否定的なビリーフが見られたが、仲間の作文を読むことと、仲間作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られたという。したがって、中国人日本語

学習者は必ずしもピア・レスポンスに否定的だとは言えないと、田中は述べている。原田（2006）は、中国人日本語学習者を対象とするピア・レスポンスの実践研究をおこなった。活動中の音声記録をデータとし、機能の観点から分析した結果、初期のピア・レスポンスにおいて、日本語能力にかかわらず、「読み手」と「書き手」という役割意識があり、両者にはアドバイスの伝達・需要という一方向的な関係が観察された。そして、活動の積み重ねによって、「読み手」と「書き手」の発話機能が「意見を述べる」「反論する」「説明する」「補足する」などへと変化し、学習者の間には言語能力の差異に関わらず、対等な立場で問題解決に取り組もうとする、相互支援的な活動が生じていた。

中国国内で行われたピア・レスポンスやグループワークを取り入れた教育実践については、劉娜（2011）と楊峻（2008a、2008b）の研究を取り上げる。劉娜（2011）は、中国国内の大学における日本語作文授業において、作文題目に関する事前資料を読み、グループでの議論を経て作文の第一稿を書き上げ、そのあと第一稿の作文を対象に仲間でグループ活動をして、第二稿を完成するという一連の活動を導入した。分析の結果、社会的領域において、教室の中では仲間や先生、言語を媒介に作文について議論され、さらに教室の外でも親戚や友人と作文の相談を契機にさまざまな言語実践が繰り広げられていることがわかった。また、楊峻（2008a）は、グループワークの経験が「精読」授業の受講生の言語学習観に及ぼす影響を調査している。受講生はグループワークでなされる翻訳タスクを好意的に受け入れる一方で、グループワークでなされる会話タスクには抵抗を示したことがわかった。続いて、楊峻（2008b）では、翻訳タスクと会話タスクに対する受講生の受け止め方の形成プロセスを分析している。その結果、受講生が受け入れられるグループワークは、翻訳タスクのような、文法知識の学習と知識の運用の要素が含まれて、受講生の本来持っている「日本語に対する認識」と合致しているものであることがわかった。会話タスクは日本語によるやり取りを中心に展開していたが、受講生に重視されている正確な日本語、文法知識の学習の要素が少ないため、受講生の持っている「日本語学習に対する認識」にそぐわないところが多く、受講生は活動に抵抗を覚えると考察されている。

このように、中国人日本語学習者の言語学習ビリーフには両面性が見られ、対話的日本語教育を受け入れる可能性が示唆された。中国人日本語学習者は、語彙・文法を重視し、反復練習が重要と認識し、教師に依存する傾向が強い一方、グループワークやピア・レスポンスに肯定的な意識を持っている。そして、日本国内や中国国内で行われたピア・ラーニング実践の報告から、中国人日本語学習者は、ピア・レスポンスやグループワークにおい

て他者と相互作用しながら学ぶことが可能であることが示された。ただし、田中（2005）や楊峻（2008a、2008b）が述べたように、ピア・ラーニングの導入には工夫が必要とされる場合もある。

### 3.5 卒論支援の設計への示唆

以上、本研究の調査対象である日本語専攻教育における卒論作成に関連する日本語教育についてまとめた。具体的には、日本語教育の全体的なパラダイム転換、書くための授業の流れを振り返り、日本語AW教育の意義とその展開を概観した。そして、日本語教育における対話的教育実践について、ピア・ラーニング、「総合活動型日本語教育」、批判的思考を育成する日本語教育をまとめた。最後に、中国人日本語学習者を対象にするビリーフ調査とピア・ラーニング実践をまとめた。これらのまとめによって、以下の3点の示唆が得られたと思われる。

まず、表現力と思考力の育成を卒論作成の目標とする可能性、妥当性が確認できた。本研究の第1章で、先行研究を援引して、日本語専攻教育における卒論に、学習者の表現力と思考力が必要であり、その育成が望まれると述べた。本節でまとめた日本語教育実践は、対話を取り入れた卒論作成が、学習者の表現力と思考力を育成する可能性と妥当性に根拠を与えた。まず、日本語AW教育の意義と日本語AW教育の広がりについてのまとめから、日本語AWの一形態である日本語専攻における卒論作成には、学習者の論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方の育成、及びこれらの学びの活用が期待されうることが示唆できた。そして、「総合活動型日本語教育」、批判的思考を育成する日本語教育のまとめから、言語知識や技能の習得を教育目標にするのではなく、(批判的)思考と表現が一体になって育成されうることが示唆された。

次に、日本語教育における三位一体の対話の実践、「聞く・話す・読む・書く」の形態を統合した言語活動の視点が参考になった。日本語教育の全体、または、書くための教育に、異なる教育理念とアプローチが混在しているが、構成主義的パラダイムに基づいて、協働と内省が重視される日本語教育実践が展開されつつあることが確認できた。ピア・ラーニング、「総合活動型日本語教育」、批判的思考を育成する日本語教育などの具体的な対話的教育実践から、卒論作成における三位一体の対話の不可欠さ、そして、対話の形態として、教室で教師や仲間との対話、卒論になるテーマと関連文献や資料との対話、学習者自分自身との対話が考えられる。そして、このような対話的教育実践において、技能別にこだわ

ることなく、「聞く・話す・読む・書く」の形態を統合した言語活動の視点が参考になる。書くための授業とみなされる卒論支援に、対話活動を行うとともに、積極的に卒論以外の書く活動（振り返りを書くなど）や読む活動を取り入れてよいと考えるようになった。

最後に、中国人日本語学習者が対話的日本語教育を受け入れる可能性があることが確認できた。これまでに、三位一体の対話の重要性を見てきたが、中国人日本語学習者は、教師主導の学習をしてきていたため、対話の学習形態には抵抗を示すと考えられている。しかし、言語学習ビリーフ調査の先行研究から、中国人日本語学習者にグループワークやピア・レスポンスに肯定的な意識を持っている一面が確認でき、そして、日本国内や中国国内で行われたピア・ラーニング実践の報告から、中国人日本語学習者は、他者と相互作用しながら学ぶことが可能であることが示された。これによって、中国の日本語専攻教育における卒論支援が対話的形態を取る場合、学習者に受け入れられる可能性が確認できた。

#### 4 本章のまとめ

本章では、中国の大学日本語専攻教育における卒論支援の設計を支えるための理論と実践をまとめ、中国の大学日本語専攻教育を反省しつつ、卒論作成の支援活動を設計することに向けて示唆できる点を述べた。まず、第1節では、対立する教育理論として、客観主義の教育理論と構成主義の教育理論、フレイレが提示した「銀行型教育」と「課題提起教育」を概観した。構成主義の教育理論も、「課題提起教育」も、知識を固定的な存在と捉え、一方的に教え、教えられる教師と学習者の関係性を批判し、共同体での相互作用、特に教師と生徒の対話的な関係を強調している。これらの教育理論を概観することによって、①中国の日本語専攻教育は、基本的に客観主義に基づいており、「銀行型教育」になっていること、②中国の日本語専攻教育や卒論支援は、客観主義、「銀行型教育」から脱却し、知識の捉え方、教師と学習者の関係性を見直さなければならないことが示された。具体的には、卒論作成は、技能訓練や学習者個人の営みではなく、学習者が学ぶ対象との対話、または自分との対話に伴い、教師と学習者からなるコミュニティでの対話に支えられる社会的な営みであると捉えられなければならないと指摘した。

第2節では、「批判的思考」という研究分野を取り上げ、批判的思考の概念、批判的思考のプロセスとその教育をまとめた。まとめによって、日本語専攻生には弱いと先行研究で批判されている「思考力」の「思考」、または、卒論作成に育成すべき「思考力」の「思考」は、この論理的思考から、創造的思考まで広がる「批判的思考」であることがわかった。

そして、批判的思考のプロセスと本研究の調査対象である卒論を含む論説文の類似性から、AW教育と批判的思考教育の親和性を指摘した。また、批判的思考の教育において、書くための教育がよく採用されること、批判的思考と同義になるほど対話が重要であることをまとめた。これらのまとめによって、理論的に、①卒論作成に思考力が必要であり、そして、卒論作成で思考力を育成することが期待できること、②なぜ中国の日本語専攻教育は学習者の思考力を育成していないのかといった2点が説明できた。そして、③思考力育成の側面から、対話の重要性を再度確認できた。

第3節では、本研究の調査対象である卒論作成に関連する日本語教育の実践を振り返った。具体的には、日本語教育の全体的なパラダイム転換、書くための授業の流れを振り返り、日本語AW教育の意義とその展開を概観した。その後、ピア・ラーニング、「総合活動型日本語教育」、批判的思考を育成する日本語教育を取り上げ、日本語教育における対話的教育実践をまとめた。また、対話的教育を受け入れる可能性を探るため、中国人日本語学習者を対象にするビリーフ調査とピア・ラーニング実践も取り上げた。これらのまとめにより次のことが言える。①表現力と思考力の育成を卒論作成の目標とする可能性、妥当性が確認できた。②日本語教育における三位一体の対話の実践、「聞く・話す・読む・書く」の形態を統合した言語活動の視点が参考になった。③中国人日本語学習者が対話的日本語教育を受け入れる可能性があることが確認できた。

## 第5章 卒論作成の支援活動の設計と実施

これまで、本研究の研究課題①「教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか」を明らかにするために、第2章では、思考力の育成を軽視する日本語専攻教育の問題点を、第3章では、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状を、第4章では、卒論支援の設計を支える理論と実践について述べた。本章では、卒論作成の支援活動の設計と実施について説明する。具体的には、まず、第1節では、第2、3、4章から見えてきた点をまとめ、卒論作成の支援活動を設計する際のポイントを提示する。第2節では、卒論作成の支援活動を実際にどのように実施したのかについて、支援活動の実施フィールド、支援活動の参加者、支援活動の詳細、研究倫理への配慮、収集できたデータについて説明する。

### 1 卒論作成の支援活動の設計

本節では、まず、卒論作成の支援活動（以下、支援活動）を設計するにあたって、第2章、第3章、第4章から何が見えてきたかをまとめる。そして、支援活動の設計ポイントを提示する。

#### 1.1 これまで見えてきた点

まず、第2、3、4章で述べた内容を簡単にまとめる。第2章では、現行の日本語専攻教育の教育目標、教育内容、教育方法、そして、声高に叫ばれている複合型人材育成パターンについてまとめた。その結果、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強く、学習者の思考力の育成を軽視し、または無視していることがわかった。第3章では、まず、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状について先行研究を整理し、①卒論支援の目標設定を再考し、支援方法を探索することが喫緊の課題になっている点、②調査手法、分析手法を多様にし、卒論作成、卒論指導の動的なプロセスを調査の範囲に入れる必要性を明らかにした。そして、学習者の卒論作成についてまだ不明になっていない重要な点について調査と分析を行い、次の4点についての必要性を提示した。①卒論作成を評価手段から教育手段へ機能させる。②卒論作成における「研究」についての解釈を見直す。③教師が卒論作成を支援するための環境作りに努める。④AW教育を日本語専攻教育のカリキュラムに組み込む。第4章では、卒論支援の設計を支えるための理論と実践を、

対立する2対の教育理論、批判的思考とその教育、卒論作成と関連する日本語教育の3つの面からまとめ、日本語専攻教育を反省しつつ、支援活動を設計することに向けて示唆できる点を次のように述べた。①表現力と思考力の育成を卒論作成の目標とする可能性、妥当性が確認できた。②日本語教育における三位一体の対話の実践、「聞く・話す・読む・書く」の形態を統合した言語活動の視点が参考になった。③中国人日本語学習者が対話的日本語教育を受け入れる可能性があることが確認できた。

以上のまとめによって、第1章で提示した問題の所在、「日本語専攻生の思考力育成における問題点」と「日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点」に対して、次の2点が確認できたと考えられる。第一に、日本語専攻教育における卒論作成には、学習者の思考力育成が強く要求され、思考力育成が可能であることがうかがえたことである。第2章で述べたように、日本語や日本についての知識を詰め込まれ、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練されて4年間を過ごしてきた学習者は、当然の帰結として、「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」が弱いままになってしまう。これは、第3章で抽出した、学習者自身が捉える「研究の方法を教えない教育」といった卒論作成の問題点からも裏付けられる。第4章で学習理論と「批判的思考」分野の研究を概観し、中国の日本語専攻教育は、基本的に客観主義に基づいており、「銀行型教育」になっていることが明らかになった。また、学習者に弱いと批判されている思考力は、論理的思考から、創造的思考まで広がる「批判的思考」概念に当たることがわかった。そして、批判的思考のない学びは、「伝統的な知識伝達型の教育」の産物であるとされているため、現行の日本語専攻教育は学習者の思考力を育成していないという現実を理論的に、説明できた。学士教育の「最後の砦」となる卒論支援は、これまで育成できなかった思考力を育成することを強く要求される。また、第4章で述べたように、批判的思考のプロセスと卒論を含む論説文のプロセスが類似しており、批判的思考教育と論説文を主対象とするAW教育との親和性が高いことが示唆された。そして、日本語教育におけるAW教育も、学習者の論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方を育成することが期待されている。これらの先行研究から、卒論作成は、学習者の思考力を育成することが可能であることがうかがえた。

第二に、卒論支援を研究するのが喫緊の課題になっていることが明らかになってきたことである。第3章のまとめによって、主に次の問題点が浮かび上がってきた。まず、研究手法についての問題点が挙げられる。先行研究の多くには、研究者の経験や感覚に基づい

ており、学習者の卒論作成のプロセスが調査の範囲に入っていないといった研究手法の問題点があり、調査手法、分析手法を多様にし、卒論作成、卒論指導の動的なプロセスを調査の範囲に入れるべきであると指摘した。次に、教育政策の曖昧さが挙げられる。教育政策に関しては、卒論が重視されているように見えるが、卒論指導の目標は書くための技能訓練に矮小化される恐れが払拭できず、指導方法について何も言及されていない点が指摘できる。さらに、教師の卒論指導についても問題点が挙げられる。これまで個人指導が主流になっているが、その指導の実態がまったく見えない。実際に教育現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標は、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」などの多岐にわたっており、教師の卒論指導が不足し、または放棄されている問題すら見えてきた。当然の結果として、学習者の卒論作成に対する意味付けや学習者の卒論におけるさまざまな問題が指摘されている。筆者が行った卒論作成の現状調査の分析結果（第3章第2節）からも、2割程度の学習者は卒論作成から何の意味も見出せていないことがわかった。さまざまな問題点が浮かび上がっている一方で、学習者が卒論作成から何かを学んでいる一端も見られた。例えば、第3章第2節の分析によって、学習者は卒論作成に「能力の向上」、「学習成果の測定」、「学習成果のまとめ」、「知識の学習」などの意味を付与していることや、卒論作成を経験することによって学習者がテーマ設定に影響する要素に関する認識が変わったことが確認された。卒論に剽窃が見られ、卒論の質が低いからといって、卒論指導を放棄し、または卒論自体を廃止するという短絡的な判断を下すのではなく、積極的に卒論作成を支援する実践研究を試みなければならないと考える。

## 1.2 卒論作成の支援活動の設計ポイント

本節では、第2章、第3章から見えてきた問題点、第4章から示唆された点を踏まえ、支援活動の設計ポイントを、卒論の位置付け、支援活動の目標設定、支援活動の実践方法、教師の役割に分けて述べる。

### 1.2.1 卒論の位置付け

卒論を日本語専攻教育における重要な教育の一環と位置付け、卒論支援で卒論の教育的機能を十分に発揮させるべきであると考え。第1章で述べたように、卒論を含む卒業研究は、中国の学士課程で教育目標を実現させるための重要な教育の一環として義務付けられている。そして、日本語専攻教育の教育大綱では明確に卒論の目標、要求、テーマの範



囲、字数、使用言語などが規定されており、卒論の重要な位置が示されている。しかし、第3章で行った先行研究の概観と卒論作成の実態調査の分析から、現実には、一部の学習者は卒論を「卒業するための手段、タスク」としか見ておらず、卒論を「学習成果の測定」のみに意味付ける学習者が少なくない点がわかった。また、卒論を評価手段と捉える傾向が教師や教育政策にもうかがえる。さらに、先行研究から、教師からの具体的な指導が少ない、または、教師の指導放棄が問題になっていることが見られる。卒論の教育的機能が発揮されていない点を懸念せざるを得ない。卒論支援を考える際に、まず、卒論の教育的機能を十分に認識し、卒論を通して教育を行う姿勢が不可欠であると考えられる。そして、学習者が卒論作成に積極的に取り組むように、学習者に卒論作成の意味を感じてもらえる工夫も必要であろう。

### 1.2.2 支援活動の目標設定

支援活動の目標を学習者の思考力と表現力の育成に設定する。第1章で述べたように、論文を書くことは「思考と表現の連鎖をいかに作っていくか」(細川 2008 : 71)ということであり、「書く力」を突き詰めていくと、結局「考える力」が大事だということになる(井下 2008 : i) ため、思考と表現は常に一体になっている。第4章のまとめから、思考力と表現力の双方を目指す日本語教育の実践が見られた。例えば、日本語AW教育では、学習者の論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方の獲得が求められている。そして、総合活動型日本語教育では、「思考と表現の往還」とその往還による言語活動の活性化が目指されており、表現と思考の関係が明確に区分されることは不可能という立場が取られている。さらに、明確に積極的に批判的思考力を育成しようとする日本語教育実践は、数が少ないが、行われている。

本研究でいう思考力は、論理的思考から、創造的思考まで広がる批判的思考の能力である。この思考力は、先行研究で学習者に弱いと指摘された「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」をほぼ包括している。そして、日本語専攻教育の教育大綱で規定している目標の一部である「考える能力、問題を分析し、解決する能力」と同義である。もう一方の目標である表現力とは、文字による表現だけでなく、自己の考えを表現し、他者の考えを理解し、他者と意思疎通を行い、新しい意味を創出するインターアクション能力を指す。つまり、支援活動で目指す表現力は、今までの日本語専攻教育で目指される日本語の知識

の積み重ね、作文授業で目指される言葉の形式に重点を置いた書く技能の訓練と一線を描く。学習者は日本語を専攻しているため、日本語によるこういう表現力は支援活動の主な目標となる。ただ、支援活動に参加する学習者、教師などの全員は、中国語母語話者であるため、困難を感じたときの母語使用も認められる。陳俊森（2012）<sup>25</sup>の調査で示されているように、修了した日本語専攻生は日本語にかかわる仕事をしているとは限らない。そのため、学習者の判断による母語使用を積極的に捉える。したがって、本研究でいう表現力には、日本語によるものと母語によるものの両方が含まれる。

### 1.2.3 支援活動の実践方法

支援活動を、佐藤（1995）と池田・館岡（2007）が提示する、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話的实践の実現を目指して、教室内の話し合いを中心に展開するように設計する。なお、「他者との対話」について、池田・館岡（2007）では、学習者同士のピア・ラーニングの観点で「仲間の学習者」と表現しているが、教師は介入や促しで対話に参加することについても述べている。本研究では、仲間の学習者だけではなく、教師、ボランティアも含め「他者との対話」とする。

第4章のまとめから、教育理論や日本語教育において対話が重視されてきていることがうかがえる。まず、客観主義の教育理論と構成主義の教育理論、フレイレが提示した「銀行型教育」と「課題提起教育」の概観によって、卒論作成は、書くための技能訓練や学習者個人の営みではなく、学習者が学ぶ対象との対話、または自分との対話に伴い、教師と学習者からなるコミュニティでの対話に支えられる社会的な営みであると捉えなおす必要性を提示した。そして、批判的思考の教育において、批判的思考のある学びが、対話のある学びと同義に捉えられる点が確認できた。また、日本語教育の全体においても、学習者間の協働、対話が重視されるようになってきている傾向が見えてきた。ピア・ラーニングでは、学習者同士の学びあい重視され、学習者と「学習者自身」、「学ぶ対象」、「仲間の学習者」からなる対話実践されている。総合活動型日本語教育も、他者との対話を重視し、「聞く・話す・読む・書く」という四つの形態を統合した言語活動になっている。批判的思考を目指す日本語教育の実践からも、対話及び読み、書きによる総合的な言語活動

---

<sup>25</sup>陳俊森（2012）は、中国武漢市にある某重点大学を終了した日本語専攻生 143 人を対象に調査を行っている。その結果、卒業生の中に「あまり日本語を使わない」者と「ぜんぜん使わない」者は 41%に達していることが明らかになった。

の重要性がうかがえた。

卒論作成における学習者の三位一体の対話的实践には、次のことが考えられるだろう。他者との対話として、教室内における学習者、教師からなるコミュニティでの話し合い、教室外の友達との話し合い、教室外でのインタビューやアンケート調査などが挙げられる。学ぶ対象との対話として、専門的知識の学習、文献調査や資料分析などが挙げられ、事前課題の遂行、教師による書面フィードバックやほかの学習者が執筆したものを読むことも、学ぶ対象との対話になると考えられる。学習者が卒論作成における自分の取り組み、または自分自身について考えたり振り返ったりすることが、自己との対話に当たると思われる。

支援活動は、教室内の話し合いを中心に展開される。教室内の話し合いは、学習者が教室外で文献を読んだり、調査したり資料を分析したり、執筆したりする研究実践に基づいて展開され、学習者の次なる研究実践を促すように設計する必要がある。そして、振り返りシート書かせたり、卒論の意味についてメタ的に話し合う活動を行うことによって、学習者が取り組んでいることを考えたり、学習者自身について振り返ったりする自己との対話を促進することも考えられる。

#### 1.2.4 支援活動における教師の役割

支援活動における教師の役割は、支援活動を設計することと、支援活動内の対話を促し、支援活動内の対話に参加することにあると考える。

第4章で述べたように、知識を伝達することを教師の役割とする客観主義の教育と異なり、構成主義の教育理論において、教師の役割は学習者の学習を支援し、学習環境を作り出すことにある。日本語教育においても、池田・館岡（2007）は、学習者の三位一体の対話のよい循環がスパイラルに続いていくよう授業をデザインすること、三位一体の対話関係を一体化させることは教師の役割と述べている。したがって、これまで述べた支援活動の位置付け、支援活動の目標設定、支援活動の実践方法などについて設計することは、教師の第一の役割と捉える。

また、支援活動内において、対話的教育を経験してこなかったコミュニティメンバー間の対話を意識的に促す役割がある。教師は活動時、「指導」を一方向的に押し付けることをなるべく避け、学習者間の話し合いやボランティアと学習者間の話し合いを促しながら、学習者自身に考えさせたり、気になる点の指摘や、アドバイスが必要と判断した際にできるだけ多くの選択肢を与え、学習者に選択してもらうように心がける必要がある。そして、

支援活動における教師のもう1つの役割は、コミュニティの一員として支援活動内の対話に参加することである。この役割の遂行で、教師と学習者は対等な立場に立ち、学びあう関係になる。

## 2 卒論作成の支援活動の実施

本節では、第1節で述べた支援活動の設計ポイントに基づいて設計した支援活動を、どのように実施したかについて説明する。具体的には、支援活動の実施フィールド、参加者、実施の詳細、学習者が完成させた卒論の概要、教室内の話し合いにおける特徴、支援活動に関するデータ、研究倫理への配慮を取り上げる。

### 2.1 支援活動の実施フィールド

支援活動は、2010年12月～2011年6月に、中国中部にあるK大学で日本語専攻課程の4年生5名を対象に行った。本節では、まずK大学の日本語専攻の概要について述べた後、K大学における卒論の流れについて説明し、最後にこの支援活動における筆者の立場について述べる。

K大学は、約5万人の学生を有する大規模な総合大学である。日本語専攻は1997年に設立され、毎年20～25名の学生を募集している。2001年からは、日本語教育、日本文化論、日本語学を専攻する大学院生も募集している。2010年現在、中国人専任教師は12名、日本人教師は2名いる。日本語専攻のカリキュラム（2010年度）には、「総合日本語」、「上級日本語」（この2つは第2章でまとめた「精読」授業と同じ）、「会話」、「聴解」、「読解」、「作文」、「翻訳（通訳）」、「新聞選読」、「ビジネス日本語」などの日本語基礎科目と、「日本事情」、「日本文学史」、「日本文化論」、「日本語学概論」、「異文化コミュニケーション」、「日本政治」、「日本経済」、「卒業論文指導」などの専門科目が組まれている。また、日本語や日本に関する科目以外に、「英語」、「中国語」、「コンピュータ基礎」などの全大学共通の必須科目があるが、その中に「文章表現」のようなAW授業はなかった。そして、これ以外の副専攻としての選択や他専攻の科目の履修は学習者に任せられている。

K大学の日本語専攻における卒論完成までの流れは、毎年前期（10月頃）に学習者の卒論担当教師が決まり、個人指導が始まる。「卒業論文指導」終了後（3月末頃）に研究計画を発表する中間発表会、その2ヵ月後（6月初頭）に卒論の口頭試問が行われる。卒論担当教師の決定は、学習者が日本語学、日本文化、日本文学、日本語教育、翻訳などの大き

い分野から卒論テーマを選び、そのテーマに関連する研究分野の教師の中から選ばれる。個人指導の回数と形式（面談かメールなどか）は、学習者と指導教師に任せられており、詳細は分からない。また、個人指導とは別に、後期開始後1ヶ月間（4週）は、「卒業論文指導」科目の担当教師によって「卒業論文指導」科目の授業が週1回（90分×2コマ）行われる。「卒業論文指導」科目では、その科目の担当教師が書き言葉、及び、文章の構成に関する知識について講義する。

筆者は、本研究の支援活動において指導教師の立場を取っていた。筆者は、K大学の学部、修士課程を修了した後、当該日本語専攻の教師を務めていた。支援活動が行われていた時、筆者は留学のため休職しており、筆者1人での指導が制度上難しいこともあり、ほかの教師と協働で支援活動を行った。本研究の支援活動において3名の教師から協力が得られた。筆者の担当は支援活動の設計と運営で、他3名の教師も支援活動に参加した。この3名の教師と筆者の関係は、前年度（2009）から行われた日本語専攻における卒論に関する研究プロジェクト<sup>26</sup>に共に参加していたこともあり、本研究の支援活動において3名の教師から理解と支持が得られた。

## 2.2 支援活動の参加者

本研究における支援活動の参加者は、学習者5名、ボランティア2名、教師4名で、全員、中国語母語話者である。支援活動は、2つのグループに分けて行った。1つのグループは、学習者3名（G1）か2名（G2）、ボランティア1名、教師2名（筆者ともう1名）の構成である。参加者のプロフィールとグループを、以下の表5-1に示した。なお、卒論作成においてこのようなグループ活動は、学習者とボランティア全員にとっては初めてであり、グループ活動による卒論支援は、教師全員にとっても初めてである。

この研究活動に参加した学習者は全部で5名で、当年度に卒論担当教師決定の際に、教師T2（3名：学習者W、L、H）、教師T3（1名：学習者Li）、教師T4（1名：学習者R）に割り当てられた者である。支援活動の開始時、5名の学習者は全員日本語能力試験1級（旧）かN1（新）に合格している。卒業後の進路について、支援活動の開始当時、学習者Wと学習者Hは、日本語関連の大学院に進学することが決まっており、学習者Liと学習者Rは、日本語の使用が予想されない会社に就職する予定で、学習者Lは就職活動中だった。

---

<sup>26</sup> このプロジェクトにおいて、筆者は卒論作成の支援についての実践を担当しており、ほかのメンバーは卒論に関する政策、卒論に対する分析などを担当していた。

表 5-1 支援活動の参加者のプロフィール

区分	グループ	表示	性別	年齢	卒業後の 進路	日本語 教育歴
学習者	G1	W	女	20代	大学院進学	
		L	男	20代	就職（未定）	
		H	女	20代	大学院進学	
	G2	Li	女	20代	就職（内定）	
		R	女	20代	就職（内定）	
ボラン ティア	G1	V1	女	20代	日本語教師	
	G2	V2	女	20代	日本語教師	
教師	G1&2	T1 <sup>*</sup>	女	30代		3年
	G1	T2	男	50代		20年以上
	G2 (5回目まで)	T3	女	30代		10年以上
	G2 (6回目から)	T4	女	30代		5年

<sup>\*</sup>教師 T1 は筆者

ボランティアは、日本語教育を専攻するK大学の修士課程の1年生で、修士課程修了後は日本語教師になる予定である。彼女たちの指導教員である教師T2の勧めで支援活動に参加した<sup>27</sup>。ボランティアの役割は、グループ内での対話の活性化を図ることである。

4名の教師のうち、教師T2のみ唯一の教授であり、日本語教育と異文化コミュニケーションを研究分野としている。筆者を含む他の3名は、ともに修士号を持っており、日本語教育を研究分野としている。筆者（教師T1）ともう1名の教師の計2名で1つのグループ

<sup>27</sup> V1は骨折したため支援活動に参加したのは19週目までで、V2は支援活動が調整された時間帯に授業があるため、20週目の支援活動まで参加していた。

を担当した。前述したように、筆者は、支援活動の全体を設計し、両グループの支援活動に参加した。教師 T2 は、主に G1 に入っていたが、G2 の支援活動にも時々参加していた。教師 T3 と教師 T4 は、国外での長期研修があったため、交代で G2 の支援活動に参加した。

## 2.3 支援活動の詳細

### 2.3.1 支援活動のスケジュール

教師間で卒論作成の教育的機能を重視する認識を共有し、不定期な個人指導ではなく、思考力と表現力の育成を明確に目指す、グループ内の他者との対話に基づいた支援活動を週に1回行い、コミュニティの中で学びあう学習環境を作り上げた。支援活動は、それぞれのグループで22回実施された。グループメンバーと相談した結果、当年度12月から開始させ、翌年6月の卒論の口頭試問まで継続させた。支援活動のスケジュールは、表5-2の通りになる。支援活動の主要な活動は、課題論文の読みについて話し合う「読みの検討」活動、学習者のテーマについて話し合う「テーマの検討」活動、研究の具体的な展開について話し合う「研究全般の検討」活動、AWジャンルの「約束事」になる「引用」、「文体」、「パラグラフィティング」などについて発表し、話し合う「表現項目の発表」活動である。

表5-2 支援活動のスケジュール

時期	週	支援活動を構成する各活動	事前課題	
前期 (12月～ 1月)	1	ガイダンス	—	
	2～7	読みの検討	タスクシート	振り 返り シート
		テーマの検討	—	
8	相互・自己評価会	—		
後期 (2月～ 6月)	9～20	研究全般の検討	発表レジュメ	
		表現項目の発表 (10～16週)	表現項目まとめ のレジュメ	
	21	口頭発表の練習	卒論、発表資料	
	22	相互・自己評価会	—	

支援活動は、教師用の共同研究室を週2回（G1用とG2用）借りて行われた。教師用の共同研究室に、会議用のテーブルとホワイトボードがあり、グループメンバー面と向かって話しやすい環境になっている。毎回の支援活動の時間は、3名の学習者がいるG1は90分程度で、2名の学習者がいるG2は60分程度であった。前期では、主に「読みの検討」と「テーマの検討」を行った。後期では、各々の学習者のペースに基づいて「研究全般の検討」を行った。ただ、10週～16週の間、「発表項目の発表」も取り入れた。これらのすべての活動は、学習者の卒論研究とその表現を支えるため、教室内の話し合いによって展開していった。また、1週目にガイダンスを、前期の最終回（8週目）と後期の最終回（22週目）に「相互・自己評価会」を行った。

支援活動で使用する言語については、一部の課題を除き、日本語を使うか、母語を使うか、学習者の判断に任せた。教師が日本語を使用することを指示したのは、教室外で各自で行う「事前課題」（表5-2の右欄）や、「事前課題」に関する発表である。これらの「事前課題」や発表は、準備する時間があるからである。学習者各自の判断に任せたのは、教室内での即興的な話し合いである。実際、「事前課題」や発表を行う際に、5名の学習者ともに日本語を使っていた。そして、教室内での話し合いでは、学習者は日本語で話すよう努力する姿勢が見られ、表現に困難を感じたときだけ中国語にコードスイッチングしていた。なお、中日翻訳や、中国語の調査票について検討するとき、中国語になる場合は多かった。

### 2.3.2 事前課題と教師のフィードバック

表5-2の右欄に示している「事前課題」には、「振り返りシート」、「読みの検討」活動用の「タスクシート」、「研究全般の検討」活動用の「発表レジュメ」、「表現項目の発表」活動用の「表現項目まとめのレジュメ」があった。前の週に対する「振り返りシート」も含め、これらの課題は、支援活動の2日前までにメールで全員に送信されることになっていたので、まとめて「事前課題」と呼ぶ。また、支援活動後2日以内に、筆者（T1）は学習者全員の「事前課題」に書面フィードバックを書き込み、全員宛にメールで送っていた。このように、1週間の流れは「学習者による「事前課題」の提出→教室内の話し合い→T1による書面フィードバックの送付」となっている。

「タスクシート」、「発表レジュメ」と「表現項目まとめのレジュメ」は、それぞれ「読みの検討」活動、「研究全般の検討」活動、「表現項目の発表」活動を紹介する際に説明す



る。ここでは、毎回の支援活動後に課した振り返りシートと筆者によるフィードバックについて説明する。振り返りシートは、学習者が自己との対話をし、意識化を行うことを図るものである。具体的に、振り返りシートに2つの項目を設けている。①前回の支援活動で感じたこと、②過去一週間の研究活動についての感想である。ただし、前期の振り返りシートには、学習者がテーマについて考えることを促すため、①と②に加え、③自分のテーマについての考えを書かせる項目を設けた。自分が感じたことをたくさん書く学習者もいれば、支援活動で何をしたのか、教室外で何をしたのかしか記述しなかった学習者もいる。あまり書かない学習者に対しては、筆者が、活動時や教室外で何を感じたのかを振り返りシートにまとめるように促した。付録5-1は、学習者の振り返りシートの一例である。

そして、支援活動後に、筆者は、学習者が提出した「事前課題」に対して、教室に集まる支援活動では取り扱いきれなかった内容や表現についてフィードバックを書き込んでいた。フィードバックにおいて、筆者は内容について、学習者に考えさせるために感想を書いたり、問いかけをしたり、良いと思うところにマーク（波線）をつけたりしていた。そして、表現について、分かりにくいと思うところや初歩的な文法や語彙の誤用に別のマーク（下線）をつけていた。学習者同士が読み合えることを図り、全員分のフィードバックをメールで全員宛に送った。付録5-2は、筆者によるフィードバックの一例である。

### 2.3.3 支援活動を構成する各活動

次に、支援活動を構成する各活動について、「ガイダンス」、「読みの検討」、「テーマの検討」、「研究全般の検討」、「発表項目の発表」、「相互・自己評価会」の順で説明する。

#### (1) ガイダンス

1週目のガイダンスは、両グループの合同参加で行われた。ガイダンスは、前半にT1（筆者）による支援活動全体についての説明、後半にT2による文献の検索方法についての説明という二部構成で行った。ガイダンス前半では、筆者が、資料（図5-1）を配布し、支援活動の目標、構成、評価方法、「事前課題」への要求、言語使用への要求などについて説明し、学習者の理解を求めた。特に、支援活動の目標と評価方法、言語使用について確認しながら説明した。上述した支援活動の目標である「思考力と表現力の育成」を、「学習者の卒論作成を支援することにより、学習者の物事の思考力と言葉（日本語・母語）の表現力を引き出すこと」として伝えた。そのために、グループメンバー間の対等な、不断の対話が不可欠であることを強調した。そして、支援活動の評価方法に関しては、相互・自己評

価によって行われ、点数化はしないと説明した。ただ、制度上、卒論の成績を大学に提出しなければならないため、大学の基準に従って採点することもあると伝えた。筆者は、従来のように書きあがった卒論と口頭試問のみによる評価方法を否定し、支援活動の参加プロセスが大事であることを強調した。また、言語使用については、前述したように、「事前課題」及び支援活動における発表では日本語、話し合いでは日本語と中国語を自由選択とする旨を示した。これらの説明を一通り終えた後、学習者から特に質問はなかったが、学習者は、このようなグループでの活動を経験したことがなかったため、不安もあるが期待していると感想を述べていた。

### ガイダンス

**目標：**学習者の卒論作成を支援することにより、学習者の物事の思考力と言葉（日本語・母語）の表現力を引き出すこと。

**構成：**前期活動 2010.12～2011.1  
目的：①論文スキーマを学ぶこと。  
②批判的な読みを学ぶこと。  
③自分のテーマを深めること。

後期活動 2011.2～2011.6  
目的：①各自が行った研究行動について話し合い、考えを深めること。  
②研究活動を日本語で文章化し、それについて話し合うことにより、卒論を読み手に伝わりやすい内容にすること。

**評価：**自己評価と他者評価。点数化しない。  
※日本語料の評価は論文と口頭試問に分かれる。

**課題：**活動日の二日前までに課題を全員に E-mail にて提出  
ほかの人が送った課題を読んでくる。できればメモをしておく。

**配布資料と参考書：**随時提示

**言語使用：**準備してくる発表は日本語で行い、それ以外は自由。  
ただし、日本語でチャレンジすることを奨励。

図 5-1 ガイダンスの資料

ガイダンス後半は、教師 T2 が、付録 5-3 の資料を用いてパソコンで見せながら、文献検索の方法を紹介した。研究経験のない学習者のために、筆者は、事前に研究の蓄積が豊富な教師 T2 に頼み、情報検索についての資料を用意してもらった。紹介された情報には、文献検索のサイト、日本語学・日本語教育研究の用例検索サイト、チュウ太の工具箱などがあつた。

## (2) 「読みの検討」活動

「読みの検討」活動は、前期の初回と最終回を除いた2週目から7週目までの6週間の間に行われていた。毎回は、20分～30分かかっていた。2週目の活動では、卒論作成の意味について考えさせるために、卒論の意味について書かれる資料を読んだ感想について話し合っていた。2週目の様子は、第7章の第1節で分析している。そして、3週目から7週目までの活動では、①「論文スキーマを学ぶこと」、②「批判的な読みを学ぶこと」を目標とし、配布した課題論文の読みについて話し合っていた。課題論文の読みは、第6章の第2節で分析している。

「読みの検討」活動の「事前課題」は、タスクシートである。第2週目のタスクシートでは、配布資料を読んで①同感したこと、②疑問に思ったこと、③新たに思ったことを書くように求めた。第3週目～第7週目のタスクシートには、目標①「論文スキーマを学ぶこと」のために、読んだ論文の構成、言語使用の特徴をまとめる項目を設定し、目標②「批判的な読みを学ぶこと」のために、読んだ論文のよかった点、改善すべき点をまとめる項目を設定している。タスクシートの一例は、付録5-4で示している。

## (3) 「テーマの検討」活動

「テーマの検討」活動は、「読みの検討」活動と同様に、2週目から7週目までの6週間の間に行われていた。毎回は、1人つき20分程度で、それぞれのテーマについて話し合っていた。「テーマの検討」活動は、前期の支援活動の目標③「自分のテーマを深めること」を目指している。第3章でまとめているように、学習者の卒論テーマにさまざまな問題が指摘されており、先行研究（門倉2006、細川2008、張世英1981など）でも研究テーマの設定が重要で、しかも、非常に難しいと指摘している。そのため、テーマが定着するまでのプロセスを積極的に支援しようとし、「テーマの検討」活動を行ったのである。具体的には、前述したように、振り返りシート（付録5-1）に、「自分のテーマについて新たに考えたことがあれば教えてください」という質問項目を設け、各自のテーマについて考えるように促した。そのうえ、教室での支援活動では、学習者が自分のテーマについて発表した後、その発表をめぐって全員で話し合っていた。

## (4) 「研究全般の検討」活動

ガイダンスの資料に示しているように、後期（9週目～22週目）の目標は、①「各自が行った研究行動について話し合い、考えを深めること」、②「研究活動を日本語で文章化し、それについて話し合うことにより、卒論を読み手に伝わりやすい内容にすること」と設定

されている。後期の中心的な活動は、研究の具体的な展開について話し合う「研究全般の検討」である。具体的には、9 週目から 12 週目まで、学習者の研究計画書について、13 週目以降は、学習者が作ってきた「発表レジュメ」を中心に、検討は展開していた。

12 週目までの支援活動は、研究計画書をめぐってそれまでとおりに進んでいたが、13 週目から話し合う内容を学習者自身に決めてもらうようになった。そのため、学習者は不安な気持ちを抱え、どうしたらよいかわからなかったという。例えば、学習者Wは、12 週目の振り返りシートに「これからの活動でどんなことをすればいいのか、今はまだ、さっぱり分からない」と書いている。そして、13 週目に「発表レジュメ」を送ってきたのは、学習者Li と学習者Hのみだった。それに対応し、なぜ活動の内容を彼ら自身に決めてもらうのかを次の2点の理由で説明した。①5名の学習者がほぼテーマの範囲が決まっており、これから各々の研究方法が異なるので、活動内容を統一することができない。②自分の研究を管理し、自律することを期待したい。その後の14 週目から、学習者は徐々に「発表レジュメ」に話し合っほしいディスカッションポイントを書いたり、アンケート調査表や分析した一部の結果を載せるようになった。「発表レジュメ」の一例として、付録5-5を参照されたい。

#### (5) 「表現項目の発表」活動

「表現項目の発表」活動は、「引用」、「参考文献」、「文体」などの項目を取り上げ、学習者にその表現項目について発表してもらい、皆で話し合う活動である。後期の10～16 週目<sup>28</sup>の間に毎回約20分行われていた。この活動は、支援活動を進める中で必要性を感じ、新たに設けた活動である。活動を追加した理由として、前期の「読みの検討」活動で、目標①「論文スキーマを学ぶこと」のため、「タスクシート」に課題論文の言語使用の特徴を自由にまとめるタスクを作っていた。その時、学習者がまとめた言語使用の特徴には、書き言葉や接続詞などマイクロレベルのものが圧倒的に多く、引用、参考文献などAWジャンルの「約束事」には及ばなかったからである。そのため、後期では、学習者がAWジャンルの「約束事」を学ぶように、言語表現の学習の続きとして、「表現項目の発表」活動を設けた。表現項目は、筆者が二通他(2009)を参考に「引用」、「参考文献」、「文体」、「書き言葉」(2回)、「図、表」を選び、佐渡島・吉野(2008)を参考に「パラグラフライティング」

---

<sup>28</sup>後期の初回である9 週目に、筆者は中国国内にいなかったため、「表現項目の発表」活動は、翌週の10 週目から始まった。そして、17 週目から卒論の全体の推敲を検討する予定のため、この活動を、16 週目まで行うように計画された。

を選んだ。取り上げた表現項目と担当者を、表 5-3 に示している。

具体的には、毎回 1 人の学習者が担当となり、担当の表現項目に関する資料を調べて「表現項目まとめのレジュメ」を作成して発表する。発表後、疑問に思う点について皆で話し合うという流れである。発表担当者は、大学の図書館やインターネット上の資料を利用して「表現項目まとめのレジュメ」を作成し、グループメンバーにメールで提出した。「表現項目まとめのレジュメ」の一例として、付録 5-6 を参照されたい。筆者は、必要に応じて補足したり、学習者自身の事例を入れたりして簡単な資料を作って、支援活動で補足の説明をした。1 回目の活動は、発表レジュメを作った経験のない学習者に手本を見せるため、筆者が担当した。どのように引用すべきかについてだけでなく、なぜ引用をするのかを一番最初に強調し、なぜその項目が使われるかについて考えることを学習者に勧めた。

表 5-3 「表現項目の発表」活動で取り上げた表現項目とその担当者

週	実際に取り上げた項目	担当者	
		G1	G2
10	引用	T1	T1
11	参考文献	W	R
12	文体	L	Li
13	書き言葉 (1)	W	R
14	書き言葉 (2)	H	Li
15	図、表	W	R
16	パラグラフ・ライティング	L	Li

#### (6) 「相互・自己評価会」

前期と後期の最終回で、細川・蒲谷 (2008) で紹介する「総合活動型日本語教育」を参考に、両グループ合同で「相互・自己評価会」を行った。学習者は、それぞれ前期の目標と後期の目標に沿って自己評価をし、同じグループのメンバーは、その学習者に対して印象的どころ、良かったと思うところ、足りないところについて自由に他者評価を行った。教師とボランティアも学習者について印象的どころを話していた。筆者は、後期の最終回目の相互・自己評価会で、学習者に対し、目標達成について、思考力と表現力の変容を、

卒論作成について、タスクの完成度、活動の参加度、論文自体に分けて評価した。また、「相互・自己評価会」の後、その評価を書いた紙（付録 5-7）を 5 名の学習者にそれぞれ渡した。

## 2.4 学習者が完成させた卒論の概要

本節では、支援活動を受けて学習者が実際に完成させた卒論について紹介する。各学習者の卒論の題目と概要を次に示した。カッコ内は、卒論の字数である。概要は、筆者が学習者の卒論の要旨を要約したものである。5 本の卒論は、それぞれ日本語教育（学習者 W）、日中文化（学習者 L、学習者 Li）、翻訳（学習者 H）、日中対照（学習者 R）について書かれている。

### (1) 学習者 W の卒論

題目：「日本語教育のための基本外来語と日本語教材の外来語分析<sup>29</sup>」（12138 字）

概要：本研究の目的は、日本語専攻教育で広く使われている「精読」授業の教科書、『総合日語』（1-4 冊）における外来語の取扱いの合理性を量的、質的に検証することである。まず、井上（2004）で選ばれた 550 語を主幹的資料とし、日本語能力試験 2 級の語彙から抽出された外来語と玉村（2003）で選ばれた 221 個の外来語を補足資料として検討し、教材分析に用いる「基準」を設けた。そして、『総合日語』と「基準」とを比較した結果、量的には、『総合日語』は「基準」とのカバー率が 58.6%に達し、高いとは言えないが低いとも言えないことがわかった。質的の面、外来語の意味分野、品詞などを分析した結果、『総合日語』は「基準」とあまり差がなく、適切だと判断できた一方、『総合日語』における外来語の使用度数にばらつきが大きいことを指摘できた。

### (2) 学習者 L の卒論

題目：大学生の日本人「変態」イメージについて<sup>30</sup>（13336 字）

概要：本研究は、日本人が「変態」であるというイメージが何を意味しているだろう、なぜ大学生の中にそういうイメージを持っている人がいるのかを明らかにするためのものである。中国の C 市にある 5 つの大学で調査票を配布し、250 部の有効回答が得られた。分

---

<sup>29</sup> 学習者 W が大学院に入学した後、この卒論をもとに投稿論文をまとめた。そして、投稿論文は、学術誌に当たるある論文集に採用された。

<sup>30</sup> 「変態」は、心理学における大きなテーマである。学習者 L は最後まで「変態」という用語を定義することはできなかった。筆者の感覚で言うと、中国語の中の「変態」は、性的な面だけでなく、残酷な場面に対しても使われ、また、考え、価値観と異なる場合も冗談よく使われることがよくある。

析の結果、次のことがわかった。日本人が「変態」であるイメージを持っている大学生は半分程度いた。具体的なイメージから「侵略戦争」、「軍国主義」、「暴力」、「性的文化」といった要素が抽出できた。そして、そのようなイメージを持っている大学生と持っていない大学生が触れる情報源には大きな違いが見られた。したがって、日本人が「変態」であるというイメージの形成は、主観的な影響を受けていると考え、日本人と日本文化を理性的に見るべきだと主張する。

### (3) 学習者H

題目：日本語オノマトペの中国語訳の評価基準 (15181 字)

概要：中国語の「オノマトペ」は日本語ほど多くないため、日本語のオノマトペの翻訳が難しいとされている。しかし、これまでの日本語のオノマトペの翻訳に関わる研究のほとんどは、ただオノマトペの翻訳に関する経験談になってしまい、整った方法はまだ提示されていない。本研究ではオノマトペ翻訳の評価基準を提案することを目標にしている。まず、先行研究を通して仮の評価基準を立て、その評価基準を用いて『坊ちゃん』と『雪国』から選んだ ABAB 型のオノマトペの用例とその 3 つのバージョンの翻訳を評価することによって、仮の評価基準を検証し、修正した。その結果、「意味的、感覚的、リズム的」という三つの項目からなる評価基準を作り上げ、「意味的」と「感覚的」項目をさらに細分化できた。

### (4) 学習者Li

題目：中国戦争映画における日本軍人イメージの変化：50～60 年代と 21 世紀の映画を比較して (18811 字)

概要：本研究は 50～60 年代と 21 世紀の戦争映画における日本軍人のイメージを研究対象にし、二つの時代に撮影された映画における日本軍人イメージの特徴、イメージの変化及びその変化の原因を検討するものである。分析の結果、50～60 年代の映画における日本軍人のイメージについては、(1) 属性が明らかになっていない、(2) 言語表現には短文が多く、決まったせりふになる傾向が強い、(3) 非言語表現には強い同一性が見られる、(4) 行為には、集団性の行為を中心に普遍性と特殊性が見られる、(5) 命をかけて戦争に勝利することが天皇に忠誠を尽くすという価値観が強く見られる。一方、21 世紀の戦争映画における日本軍人のイメージは、50～60 年代の映画より (1) 属性が一層明らかになってきた、(2) 言語表現は日本語が中心になり、気持ちや考えが素直に表現されているようになった、(3) 非言語表現に関して、服装からルックスまで個性を帯びてきて、表情や態度が豊かになった、(4) 行為には集団性と個人性との区別ができた、(5) 天皇に忠誠を尽くす

ことが依然と主要な価値観になるが、それ以外の価値観も見られた。また、映画におけるイメージの変化は、政治的、経済的な時代背景、映画製作の発展によってもたらされていることがわかった。

#### (5) 学習者R

題目：日本語と中国語における「鬼」に関する直喩表現の対照研究：イメージの比較を中心に (13322 字)

概要：本稿では、日本語と中国語における「鬼」におけるイメージの差異を明らかにさせるために、「鬼」の直喩表現を研究対象にして、それらの直喩表現が反映するイメージを分析し、比較した。その結果、次の3つの結果がわかった。(1) 両言語ともに、「鬼」の直喩表現から見る「性質イメージ」の割合は、「容姿イメージ」より極めて高い。(2) 「鬼」の「容姿イメージ」に関して、日本人は鬼を怪物として見ているのに対して、中国人は鬼を幽霊として見ている。(3) 鬼の「性質イメージ」に関して、両言語から見られるイメージの半分超は重なっているが、異なるイメージの種類は、中国語のほうが日本語より多い。

## 2.5 教室内の話し合いにおける特徴

支援活動は、教室内の話し合いを中心に展開される。第6章と第7章では、学習者の学びを軸に分析と考察を行うため、教室内の話し合いは学習者の学びの観点から分析している。ここでは、教室内の話し合いにおける全体的な特徴について分析を行い、示しておく。

分析対象として選んだのが、G1で行われた3回の支援活動(9週目、16週目、18週目)である。この3回の支援活動には、参加する教師が1人の場合と2人の場合、使用言語が日本語の場合と中国語の場合が含まれ、比較的教室内の話し合いの特徴が見えるのではないかと考え、分析の対象にしたのである。3回の話し合い内容は、9週目が研究計画書の検討、16週目と18週目が各々の学習者の発表レジュメに応じた論文の構造や、調査結果、分析視点などについての検討である。話し合いには、学習者3名(W、L、H)、教師2名(T1、T2)、ボランティア(V1)が参加していた。なお、9週目に教師T1が欠席し、教師には教師T2のみが参加した。9週目と16週目の話し合いはコードスイッチングした短い箇所以外は日本語で行われ、18週目の話し合いは52番目の発話<sup>31</sup>から中国語で行われていた。ここでの分析は、教室内の話し合いにおける各メンバーの発話数、及び、教師が教

---

<sup>31</sup> 学習者Wは、中国語で「じゃ、やはり中国語で話します」(筆者訳)と言って、中国語での話し合いになった。



室内の話し合いを促す発話のパターンとその発話数である。その結果を表 5-4 と表 5-5 に示した。

表 5-4 G1 のメンバーが行った発話数 (9 週目、16 週目、18 週目)

発話者 中心の学習者		W	L	H	T1	T2	V1
		9 週目	27 (39%)	9 (13%)	5 (7%)		28 (40%)
W	16 週目	64 (34%)	6 (3%)	8 (4%)	40 (21%)	70 (37%)	0
	18 週目	84 (34%)	5 (2%)	21 (9%)	96 (38%)	39 (16%)	2 (1%)
	平均	175 (35%)	20 (4%)	34 (7%)	136 (27%)	137 (27%)	3 (1%)
	9 週目	12 (14%)	32 (38%)	6 (7%)		33 (39%)	2 (2%)
L	16 週目	1 (1%)	44 (41%)	2 (2%)	28 (26%)	33 (31%)	0
	18 週目	5 (3%)	41 (27%)	14 (9%)	58 (38%)	36 (23%)	0
	平均	18 (5%)	117 (34%)	22 (6%)	86 (25%)	102 (29%)	2 (1%)
	9 週目	1 (2%)	0	30 (46%)		32 (49%)	2 (3%)
H	16 週目	0	0	32 (43%)	29 (39%)	14 (19%)	0
	18 週目	11 (6%)	6 (3%)	55 (30%)	63 (34%)	49 (27%)	0
	平均	12 (4%)	6 (2%)	117 (36%)	92 (28%)	95 (29%)	2 (1%)
	合計	205 (17%)	143 (12%)	173 (15%)	314 (27%)	334 (28%)	7 (1%)

発話の特徴として、まず、教師—学習者間のやり取りが多いという特徴が浮き彫りになった。3 回の活動における平均の発話数を見てみると、中心の学習者（研究内容が中心に検討される学習者）と教師（T1、T2 の合計）間の発話数は、学習者W、学習者L、学習者Hの場合、それぞれ 35%と 54%、34%と 54%、36%と 57%であり、全発話の約 9 割を占めていた。教師—学習者間のやり取りは、支援活動に大きく影響していたことが推測される。一方、中心の学習者以外の学習者による発話を合計すると、学習者W、学習者L、学習者Hの場合、それぞれ 11%、11%、6%になっている。学習者間の話し合いが行われたが、その比率はあまり高くなかった。

2 つ目の特徴は、教師は教室内の話し合いを促す質問をし、教室内の話し合いを活性化

させたケースが多く見られることである。この特徴は、まず発話数から確認できる。表 5-5 で示した通り、教師 (T1、T2) は、1 回の活動で全員に向けて促す発話を平均で 6 回、特定のメンバーの発言を促す発話を平均で 2.3 回行っていた。一回の活動で、教室内の話し合いを促す発話は、平均で 8.3 回行っていた。

**表 5-5 教師が教室内の話し合いを促す発話数** (G1 : 9 週目、16 週目、18 週目)

発話パターン	9 週目	16 週目	18 週目	平均
全員に向けて促す発話 (例えば、「ほかにありますか」)	6	4	8	6
学習者、ボランティアを指定する場合 (例えば、「〇さんはどう思いますか」)	2	1	4	2.3

次に、教室内の話し合いの資料からからも、教師の促しによって、教室のメンバーが活発に各自の意見を述べ、研究についての理解が深められている特徴が確認できる。この特徴が表れている具体例を資料 5-1 に示す。資料 5-1 は、18 週目に行われた学習者 L の下書きを検討する際の話し合いの一部である。学習者 L は、一部の大学生が持っている「日本人は変態だ」というイメージについて調査し、この日に分析結果をまとめた卒論の下書きを教室に持ってきた。話し合いの中で、教師 T1 は、「ほかにありますか」とグループメンバーの発言を促した (01)。そうすると、学習者 W は、学習者 L の書き方で、重複すると思われる部分を指摘した (02)。学習者 H は、学習者 L の分析がまだ深くないと指摘し、「日本人は変態だ」というイメージの形成原因は、日本人を知るルートにあるのではなく、「中国人の考え方にある」という考え方を示した。この考え方をめぐって、学習者 L と学習者 H は、さらに人を知るルートがイメージ形成に与える影響について話し合った (04~09)。教師 T2 は、二人の話し合いをまとめ、文化的差異、心理学の分析視点が必要で、キーワードである「変態」の定義を再度学習者 L に求めた (10)。

資料 5-1 学習者 L の下書きを検討する教室内の話し合い (G1、18 週目) (筆者訳)

01T1	ほかにありますか。
02W	表の中の 5 点の結果と、最後の「変態だと思う表現の分析」の部分とは重複していませんか？前では事実だけを挙げて、後で具体的に分析するという感じですか。
03L	そうです。(中略) 自分でも、このような書き方は初めて読む人から重複しているように見られるかわからず、書き方をどうするか迷いました。
04H	2.3 節の、「中国大学生は日本人は変態だと思う原因はどこにあるか」についての分析はまだ深くないと思います。この分析(筆者注: 2.3 節には、日本人についての情報を得るルートがまとめられている)を見ると、日本を知り、日本人は変態だと思うようになるというような印象を受けましたが。
05L	この分析は、今持っている知識で原因を分析したかったのですが、私の考えを支持してくれる先行研究が見つからなくて。
06H	日本人は変態だと思う原因は、日本人を知るルートにあるじゃなくて、これらのルートを経由して日本人を知って、われわれの生活習慣にないことを、日常の慣習や伝統から逸脱していると思って、日本人は変態だと思うようになっていますよね。だから、その原因は、中国人の考え方にあると思います。(後略)
07L	例を挙げましょう。例えば、2 人は電話をしている。A は 9 と言ったつもりだけど、B には 10 だと聞こえました。原因は、A が言い間違えたか、B が聞き間違えたか、電話が故障しているかの 3 つですね。だから、今話した電話の例のように、ルートにも原因があるのかもしれないですね。
08H	というのは、放送されたときはすでに現実と違うということですか？一方は、日本人の理解の仕方、一方は中国人の理解の仕方。
09L	皆さんは日本をフィルターをかけてみていますよね。ある人は、度のないめがねをかけてみて、きれいに見えるかもしれない。ある人は、凹凸鏡を通してみて、歪んでいるように見えるかもしれないですね。
10T2	お二人が言っていることは、実は同じですね。どのような立場でこれを見ているかという文化背景の問題に帰結できますね。前から原因にはいくつかの側面があると言ったでしょう。「変態」の定義をまず明確にしてくださいと 2 回も言いましたよ。今日の議論を通して、最後に「変態」が成り立つかを検討し、その原因を分析するとき、定義はやはり欠かせないと思います。H さんが言った文化的差異が、1 つの分析のための視点ですね。(中略) もう 1 つは心理学の視点ですね。つまり、心理学の理論で「変態」を限定する必要がありますね。(後略)

## 2.6 支援活動に関するデータ

支援活動について、次の表 5-6 に示した 2 種類のデータが得られた。データ①は、学習者を対象にしたアンケート資料とインタビュー資料である。データ②は、支援活動の記録を文字化した資料と支援活動における学習者の成果物である。

表 5-6 支援活動についてのデータ

データ	詳細	
① アンケート とインタビ ュー調査資 料	支援活動前のインタビュー資料	1 部×5 名の学習者
	支援活動途中のグループインタビュー資料	1 部×2 グループ
	支援活動後のアンケート調査資料	1 部（学習者版）×5 名の学習者 1 部（教師版）×4 名の教師
	支援活動終了 1 年後の追跡調査資料	1 部×4 名の学習者（学習者 R の回答はなし）
② 支援活動の 記録と学習 者の成果物	支援活動の記録の文字化資料	前期の「テーマの検討」活動 前期の「読みの検討」活動の一部 <sup>32</sup> 後期の「研究全般の検討」活動の一部 <sup>33</sup> 前期と後期の「自己・相互評価」活動
	タスクシート （「テーマの検討」活動）	2 週目～7 週目の 6 部×5 名の学習者
	発表レジュメ （「研究全般の検討」活動、卒論とその下書きも含む）	13 部（学習者 Li） 12 部×3 名の学習者（学習者 W、L、R） 11 部（学習者 H）
	表現項目まとめのレジュメ （「表現項目の発表」活動）	6 部（10～16 週目）×2 グループ
	振り返りシート （毎回の支援活動全体について）	2 週目～8 週目、10 週目～21 週目の 19 部×3（学習者 W、R、Li） 18 部（学習者 L） 16 部（学習者 H）

<sup>32</sup> 第 6 章の分析に応じて、「読みの検討」活動の一部を文字化している。

<sup>33</sup> 第 6 章の分析に応じて、「研究全般の検討」活動の一部についても文字化している。G1 については 7 回、G2 について 8 回文字化している。

まず、データ①の「アンケートとインタビュー調査資料」について説明する。「支援活動前のインタビュー」では、主に学習者の進路予定や、学習者が捉える卒論のイメージや学習者が考えていたテーマについて聞いた。「支援活動途中のグループインタビュー」は、主に学習者のテーマやそれまでの研究に関する内容で、研究計画書を発表する中間発表会後（13週目）に、自由に話す雰囲気のもとで行われたインフォーマルなインタビューであった。そして、「支援活動後のアンケート調査」は、支援活動が終了した後に学習者と教師を対象に行われた調査である。学習者には、主に、卒論作成の意味についてどう思うか、支援活動の目標に達成したのか、各活動（「読みの検討」、「表現項目の発表」など）についてどう思うかについて聞いた（付録5-8）。教師には、主に支援活動を通して何を学んだのか、各活動（「読みの検討」、「表現項目の発表」など）についてどう思うかについて聞いた（付録5-9）。さらに、「支援活動終了1年後の追跡調査」（付録5-10）では、支援活動が終了した1年後に学習者の学習や仕事の環境、支援活動からの影響について聞いたものである。

「支援活動前のインタビュー」と「支援活動途中のグループインタビュー」に対して、「支援活動後のアンケート調査」と「支援活動終了1年後の追跡調査」では、アンケート用紙を用いた。その場で思いついた回答より、学習者にじっくり考えてから回答してもらいたく、アンケートを採用したのである。アンケート調査でありながら、学習者の回答を見てから、不明な点があった場合、メールや電話で確認を行った。

次に、データ②「支援活動の記録と学習者の成果物」について説明する。まず、支援活動の録音から一部文字化をした。本研究の研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか」を明らかにするために、前期に行った「テーマの検討」活動、後期に行った「研究全般の検討」活動の一部、前期と後期の最終回である「自己・相互評価」活動の記録を文字化した。そして、学習者の成果物として、前期に行った「テーマの検討」活動に用いたタスクシート、後期に行った「研究全般の検討」活動に用いた発表レジュメ、「表現項目の発表」活動に用いた表現項目まとめのレジュメ、前期と後期にわたって毎回の支援活動に対する振り返りシートを収集した。

## 2.7 研究倫理への配慮

本研究における倫理的対応について次の手続きを踏んだ。まず、事前に口頭で教師、学習者、ボランティアに支援活動の実施及び調査を依頼した。教師 T2、教師 T3、教師 T4 に

は、事前にガイダンスの資料を見せ、支援活動の設計について説明した。そして、3名とも、支援活動に対する理解を示し、支援活動の実施と調査の依頼を快く受けてくれた。学習者に対しては、彼らに割り当てられた教師 T2、教師 T3、教師 T4 に打診してもらったうえ、筆者は、支援活動前のインタビューの際に、支援活動の参加と調査への協力をお願いした。そして、ボランティア V1 と V2 は、彼女たちの指導教員になる教師 T2 から支援活動に参加することを勧められておいたが、筆者は支援活動が開始する前に支援活動についての簡単な説明と支援活動の参加への依頼を行った。次に、1週目のガイダンスで、支援活動の目標、構成、評価方法、「事前課題」への要求、言語使用への要求などを説明した後、正式に同意書（付録 5-11、5-12）を用いて、調査への協力を依頼した。教師、学習者、ボランティア全員から同意のサインをもらった。または、本稿を含め、支援活動について口頭発表や論文発表をする際に、特定できないように大学名、教師、学習者、ボランティアすべて仮名で示している。

### 3 本章のまとめ

まず、第1節では、第2章～第4章のまとめによって、第1章で提示した問題の所在、「日本語専攻生の思考力育成における問題点」と「日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点」に対して、次の2点が確認できた。第一に、日本語専攻教育における卒論作成には、学習者の思考力育成が強く要求され、また、思考力育成が可能であることがうかがえた。第二に、卒論支援を研究するのが喫緊の課題になっていることが明らかになってきた。そこで、第2章、第3章から見えてきた問題点、第4章から示唆された点を踏まえ、卒論作成の支援活動（以下、支援活動）の設計ポイントを次のように設定した。①卒論を日本語専攻教育における重要な教育の一環と位置付け、卒論支援で卒論の教育的機能を十分に発揮させるべきである。②支援活動の目標を学習者の思考力と表現力の育成に設定する。③支援活動を、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話的実践の実現を目指して、教室内の話し合いを中心に展開するように設計する。④支援活動における教師の役割は、支援活動を設計することと、支援活動内の対話を促し、支援活動内の対話に参加することにある。

第2節では、以上の設計ポイントに基づいて設計した支援活動の実施について述べた。まず、支援活動の実施フィールドである K 大学の日本語専攻の概要、K 大学における卒論の流れ、K 大学で行う実践における筆者の立場について説明した。次に、支援活動の参加者

について説明した。また、支援活動の詳細に関しては、支援活動のスケジュール、支援活動における事前課題と教師のフィードバック、支援活動を構成する各活動について説明した。さらに、学習者が完成された卒論の概要を掲載し、教室内の話し合いにおける特徴を示した。最後に、支援活動について得られたデータ、研究倫理への配慮について説明した。

## 第6章 学習者の卒論作成のプロセス

第6章及び第7章の目的は、本研究の研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか」を明らかにするために、学習者の卒論作成における行動と、卒論作成に対するメタ的な認識の両方から、分析することである。本章では、学習者の卒論作成のプロセスを分析する。具体的には、第1節で、卒論作成のプロセスを分析するために、なぜ「読みの検討」活動及び学習者のテーマ調整を分析対象に選んだのかを説明する。第2節及び第3節では、「読みの検討」活動での学習者の学ぶ様子と、学習者のテーマ調整のプロセスを分析する。第4節では、支援活動の全体的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で、第2節及び第3節の分析結果から学習者の学びをどう捉えられるかについて述べる。第5節で本章のまとめを行う。

### 1 分析対象の選択

本章では、卒論作成における学習者の学ぶプロセスを示すために、「読みの検討」活動での学ぶ様子と学習者のテーマ調整のプロセスを分析する。本節では、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整に焦点を当てた理由を説明する。

まず、異なる角度から学習者の学ぶプロセスを見ることができると考えるからである。「読みの検討」活動は、教師が設計する支援活動の1つであり、教師が目指そうとする目標がある。1つの支援活動を軸に、教師が設定した目標に沿って学習者の学ぶ様子を見ることができる。一方、学習者のテーマ調整は、学習者自身で行った研究実践の1つであり、教師の支援活動に限定されず、教室内外で行われている。学習者のテーマ調整を軸に、学習者がどのように研究を進めているのかを見ることができる。

このように、教師の支援活動に焦点を当てるか、学習者の研究実践に焦点を当てるかによって、異なる角度から学習者の卒論作成のプロセスが捉えられる。学習者Lの事例で図示すると、次の図6-1の通りになる。教師は、学習者の研究実践を全面的に、または1つの研究実践を中心に支援している。例えば、「読みの検討」活動は、第5章で紹介したように、①「論文スキーマを学ぶこと」、②「批判的な読みを学ぶこと」を目指している。そのため、「読みの検討」活動は、学習者の文献調査をはじめ、テーマ調整、執筆などを全面的に支援することになる。逆に、学習者のテーマ調整は、「テーマの検討」活動内で完結するわけでもなく、「テーマ検討」活動をはじめ、「読みの検討」活動、「研究全般の検討」によ



って支援されている。

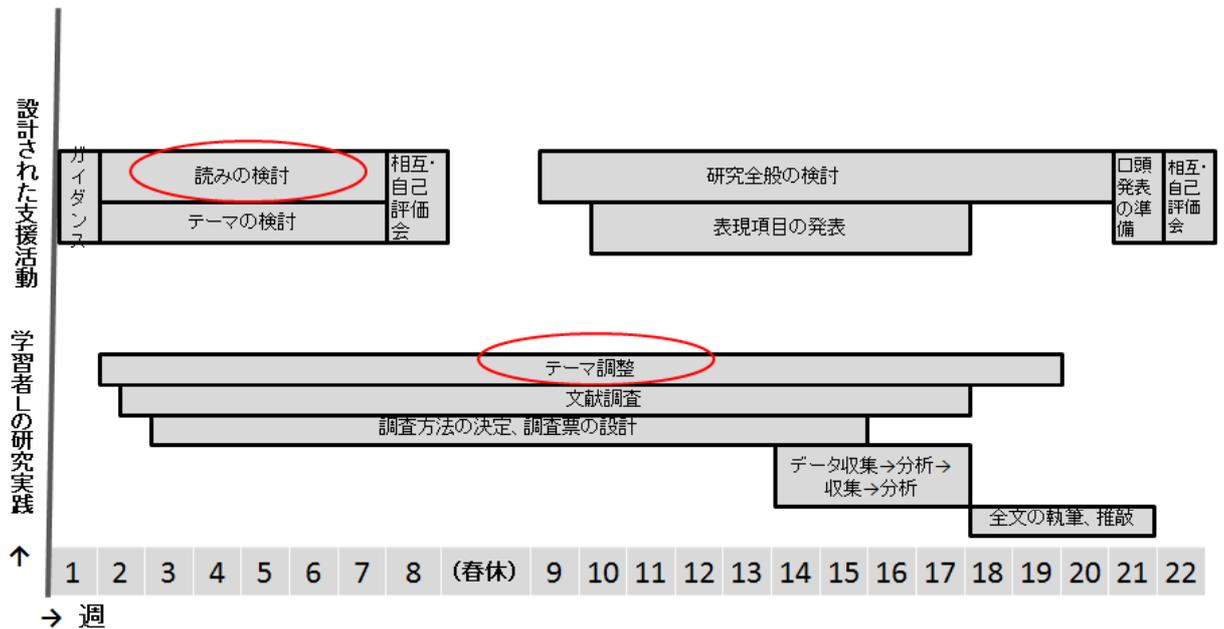


図6-1 教師の視点及び学習者の視点から見る卒論作成（学習者Lの場合）

分析対象選択の妥当性として次に挙げられる理由は、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整は、それぞれ教師の支援活動と学習者の研究実践において非常に重要な位置を占めていることである。「読みの検討」活動は、前述したように、①「論文スキーマを学ぶこと」、②「批判的な読みを学ぶこと」を目指しているため、学習者の研究実践を全面的に、しかも基礎から支える活動である。第2章で、中国の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いこと、そして、これまでの作文授業の多くは、言語形式に重点が置かれ、日本語に関する知識の学習、書くスキルの訓練になっていることを指摘した。そのため、卒論の作成に際し、過去に母語でも日本語でもきちんとした論文を書いたこともなく、学術的な文章を読んだことすらない学習者が多い。本研究の支援活動に参加した学習者Lの語りからもこの点が見える。「今までに卒論に触れたこともなく、論文の書き方もわからず、一本の論文を読んだことすらもない。卒論はちょっと唐突過ぎると思う」（支援活動前のインタビュー資料より）。したがって、この前提から学習者の卒論作成を全面的に支える「読みの検討」活動は、中国の日本語専攻教育における卒論作成を支援するために、欠かせない重要なプロセスであると考えられる。

そして、学習者のテーマ調整は、学習者の卒論作成の研究実践において最も重要であると言っても過言ではない。AWプロセスにおいて、とりわけ問題発見に当たる研究テーマの設定が書き手にとって大きな難関となっている（門倉 2006、細川 2008）。第3章のまとめからも、卒論テーマの問題点が最も多く指摘されていることをうかがえた。それだけでなく、テーマの出来は研究全体の出来を大きく左右しているため、テーマ設定の重要性は、従来より強調されている。例えば、張世英（1981：59）は、「テーマ設定という行為自体にも研究が必要」で、「よいテーマを設定することは容易なことではないが、論文の内容や価値にとっては非常に重要」であると訴えている。細川（2008）は、テーマ設定とその設定理由の明確化、つまりテーマの設定理由に対する「答えを自分なりに用意することができれば、論文・レポートの8割は出来上がった」（p.44）ようなものとしている。

以上の理由から、次の第2節及び第3節では、それぞれ「読みの検討」活動での学ぶ様子及び学習者のテーマ調整のプロセスを分析する。

## 2 学習者の「読みの検討」活動での学び

本節では、「読みの検討」活動における学習者の学ぶ様子を教師が設定した目標に沿って分析する。「読みの検討」活動は、2週目～7週目の間に20分～30分で、タスクシートに基づいて行われた。2週目に卒論作成の意味について読んでおり、3週目～7週目の間に課題論文を読んでいた。特筆しない限り、「読みの検討」活動は、3週目～7週目に行われた、課題論文を読む対象にする活動を指す。本節では、3週目～7週目の間において、学習者はどのように課題論文を読んで、「読みの検討」活動<sup>34</sup>に参加し、学んでいるかを見る。具体的には、まず、「読みの検討」活動を設計する背景を紹介する。そして、「読みの検討」活動に使用した課題論文とタスクシートを紹介し、分析データについて述べる。次に、「読みの検討」活動の2つの目標に従い、「論文スキーマの形成・拡大」と「批判的な読みの学び」に沿って、分析結果を述べる。

### 2.1 「読みの検討」活動を設計する背景

第5章の第2.3節「支援活動の詳細」で「読みの検討」活動の概要を述べているが、ここでは「支援活動の詳細」を設計する背景について述べる。上述したように、卒論の作成に

---

<sup>34</sup> 特筆しない限り、「読みの検討」は、3週目～7週目に行われた、課題論文を読む対象にする活動を指す。

際し、過去に母語でも日本語でもきちんとした論文を書いたこともなく、学術的な文章を読んだことすらない学習者が多い。学習者が文献の読み方、卒論の書き方が分からずに戸惑うという問題も散見される。その対策として、学習者にほかの人が書いた論文を意識して読ませることにより、論文とはどのようなものなのかというイメージを自ら構築していき、各自の執筆につなげることが可能だと考えられる。

日本語教育の先行研究においては、書くことと読むことを結びつける提案がすでになされている例えば、二通（2006）では、アカデミック・ライティングにつながるリーディング学習の1つとして、「読むことと書くことを結び付ける」案が提起されている。脇田（2009）は論証型レポートの作成へつなげるための手段として、論説文を読み、その論説文についての書き換え練習を提案している。また、小川（2006）は学習者の主体的な参加を奨励するため、学習者自身が書いた作文をクラスメートに読ませ、批判的にコメントさせる活動を提案している。しかし、提案にとどまる研究が多く、読む活動と書く活動を連携させた実践報告は少ないのが現状である。

また、日本語教育において、学習者にモデルとなる文章を模倣させて作文を書かせる授業はよく見られるが、モデルとした文章から学習者は何を学んだか、それはどのように学習者の書く力につながるかを明らかにする実践報告は未だに少ない。吉田（2006）は、意見文を書く作文授業に「分析的読解」を取り入れた実践を行った結果、学習者は文章全体の構成を考え、そして読解資料の語彙、構成、内容などを参考にし、意見文を書けるようになったと報告している。論文の読解については、佐藤（2009）と大島（2009）がある。佐藤（2009）は、補助教材として受講者自身の専門分野に関するサンプル論文の利用を試み、「受講者のモチベーションが高まるとともに、各分野のライティングの方式により即応した学習が可能になり、学習効果が上がる」（p. 46）と述べている。大島（2009）は、「論文を読み取るには、論文がどのような要素から構成され、どのような言語形式で示されることが多いかについての知識（以下、「論文スキーマ」と呼ぶ）が重要」（p. 49）としており、学部3年生を対象に論文の文型・表現を学習させ、その知識を論文に利用、分析したうえで、授業で分析結果を発表させる実践を行った。佐藤（2009）と大島（2009）の実践報告では、授業の流れと学習者の感想について紹介しているものの、学習者はどのように読んでいるのかについての分析は行われていない。しかも、実践は留学生の論文執筆を支援するものではあるが、留学生の実際の論文執筆は各自が所属する学部や研究科で行われることになっており、論文の読みと執筆を完全に連携させた実践にはなっていない。

これらの研究から、読むことが当該ジャンルの文章構成、言語形式の学習に有効であることがわかる。ところが、レポートや論文の場合、学習者は読み書きの経験に乏しいため、手にする全てのレポートや論文の構成、表現、内容を正しいものとしてそのまま鵜呑みにする恐れがある。したがって、論文の構成、言語形式の学習と併せて、論文を批判的に読む姿勢も必要となる。批判的な読みについて、秋田（2006）は「テキストに書かれている主張や根拠など論証の構造を確認吟味しながら読む読み方」（p. 118）とし、二通（2006）は「テキストの価値や妥当性を判断しながら読む」（p. 111）ことと定義している。「読みの検討」活動ではこれらの定義に基づき、学習者が読む対象となる論文を良い点と改善すべき点両面の視点から、評価するように設計している。

以上の先行研究を踏まえ、「読みの検討」活動の目標を、①「論文スキーマを学ぶこと」、②「批判的な読みを学ぶこと」とする。目標①の「論文スキーマ」は大島（2009）を援用し、「論文の構成」、「論文の言語使用の特徴」の2点に注目する。そして、目標②「批判的な読みを学ぶこと」のため、学習者に読ませる資料は、「サンプル」（大島 2009、佐藤 2009）として使用するのではなく、「課題論文」と呼び、批判的な読み（秋田 2006、二通 2006）を促すための材料として使用している。

また、第5章で述べたように、構成主義的な観点に基づき、「読みの検討」活動は学習者の発表をめぐるグループメンバーとの話し合いから構成される。学習者は、教室外で課題論文を読み（学ぶ対象との対話）、タスクシートを完成させ振り返る（自己との対話）。教室内と教室外を結びつける三位一体の対話になっている。それは、教師が学習者に論文の書き方、論文の読み方に関する知識を一方向的に教えるのではなく、学習者なりに三位一体の対話を通して、論文スキーマと批判的な読み方に気づき、学んでいくことを実現させるためである。

## 2.2 課題論文とタスクシート

3週目～7週目の「読みの検討」活動で使用した課題論文（表6-1）は、K大学の過去の卒論（2本）と学術雑誌の掲載論文（6本）である。K大学の2本の卒論と掲載論文の中の3本は、筆者が「わかりやすい」「学習者の生活、勉強内容と近い」というスタンスで選んだもので、ほかの3本の掲載論文は、学習者自身が自分のテーマに近いと判断して選んだものである。そして、表6-1で示しているように、3週目と4週目の課題論文は全員共通で、5～7週目の課題論文は学習者の選択に任せていた。

表 6-1 3 週目～7 週目の活動で学習者が読んだ課題論文

週	課題論文
3 週目	K大学の卒業生〇〇さんの卒論(2007)：「中日合弁会社のカルチャー・ショックー東風・日産を例にしてー」
4 週目	伊藤由希子・李錦淑・佐藤万里子他 (2009)：「男性の自称詞に関する考察ー日本語学習者の学びとの関わりー」『待遇コミュニケーション研究』(6), 1-16
5 週目	下の選択肢から 1 つを選ぶ： 選択①：松浦とも子(2003)「『使役型でもらう』構文の日中対照研究：中国語母語話者の授受表現における母語の影響」『早稲田大学日本語教育研究』3, 11-124 選択②：K大学の卒業生〇〇さんの卒論(2007)「日中動物のイメージについての対照研究ー十二支の動物を中心にー」
6 週目	下の選択肢から 1 つを選ぶ： 選択①：方穎琳 (2010)「接触場面における中国人日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーの使用：意味伝達問題を解決するための達成ストラテジーを中心に」『言語文化と日本語教育』(39), 112-121 選択②：学習者各自のテーマに近い論文 1 本
7 週目	学習者が選んだ各自のテーマに近い論文 1 本

タスクシートでは、第 5 章で説明したように、目標①「論文スキーマを学ぶこと」を目指すために、読んだ論文の構成、言語使用の特徴をまとめる項目が設定され、目標②「批判的な読みを学ぶこと」を目指すために、読んだ論文のよかった点、改善すべき点をまとめる項目が設定されている。この 4 つの項目は、それぞれ以下の通りになっている。

項目 1：二編の課題論文を参考に、あなたが適切だと考える論文の構成を示してください。(筆者注：「論文全体の構成、序論の構成、本論の構成、結論の構成、再び論文全体の構成」のように、毎週まとめさせる部分が違う。)

項目 2：課題論文を読んで、あなたが感じた言葉遣いの特徴を 1 つか二つの例を挙げて、

まとめてください。

項目3：課題論文①のよかったところはどこだと思いますか。

項目4：課題論文①に足りないものは何だと思いますか。

## 2.3 分析データ

「読みの検討」活動での学ぶ様子を教室内の話し合い、タスクシートにおける学習者の回答、学習者の自己評価の3つの側面から分析する。分析する際に、第5章で述べた「②支援活動の記録や学習者の成果物」のデータを利用する。具体的には、学習者の「読みの検討」活動での参加を示すため、「読みの検討」活動の記録を例示する。学習者がどのように課題論文を読んでいるのかを示すため、学習者がタスクシートに書いた回答を分析し、分類する。そして、「読みの検討」に対する学習者自身の認識について、8週目に行われた「相互・自己評価会」の記録と学習者の振り返りシートを用いて分析する。

## 2.4 分析結果①：論文スキーマの形成・拡大

本節では、前述した「論文の構成」及び「論文の言語使用の特徴」の二つに分け、学習者の論文スキーマの形成・拡大の様子を分析する。

### 2.4.1 論文の構成

論文の構成をめぐるどのような話し合いが行われたのか、学習者はタスクシートでどのようにまとめたのか、学習者自身はこのタスクをどのように評価しているのかについて分析する。

#### (1) 論文の構成に関する話し合い

教室での論文の構成に関する話し合いからも学習者の学ぶ様子がうかがえる。例えば、論文の各構成の区別について何度も質問が出たが、「読みの検討」活動を継続するにつれ、学習者間で解決されたことがあった。3週目のG1の活動で学習者Lから「要旨」と「はじめに」の区別、5週目のG2の活動で学習者Liから「研究結果」及び「考察」の区別に関する質問が出た。その際、教師は、課題論文の内容に触れながら、「要旨」及び「はじめに」、並びに「研究結果」及び「考察」の区別をまとめた。それに対して、7週目のG1の活動の際、学習者Lから再び「要旨」及び「はじめに」の違いについて質問がなされた。今回は、

教師に頼らず、グループメンバーの各々の説明により解決に至った。その際の話し合いは、次の資料 6-1 で示している。

**資料 6-1 教室内の話し合いの記録 (G1, 7 週目)** (発話者の前の数字は発話の番号である。以下同様。)

01 L	私がいま分からないものがあると思います、いままで。この「はじめに」、もちろん研究の背景、研究方法とか、先行研究への指摘、研究内容と研究意義があるのは分かりますが、でも、「要旨」との違いはまだよく分かりません。
02 T1	そうですね。「はじめに」と「要旨」、あとは、「結論」との違いについてどう思いますか。
03 H	私の考えでは、「要旨」と「はじめに」、一番の違ったところは、「要旨」には結果が少し出ています。でも「はじめに」にはあまり言わない。そして、「まとめ」は結果と考察について簡単にまとめて、そしてそのまとめの方法は人によってちょっと違います。以上です。
04 T1	そうですね。あの一、「はじめに」には普通、結論を書かないですね。でも、「結論」を「はじめに」のところに書く人もいます。先に結果を出して、次にどのようにこの結果になったのか詳しく書いていく人もいます。Wさんはどのように理解していますか。
05 W	結論は「要旨」のところに出てくると思います。
06 T1	結論は「要旨」の中に書かれる？
07 W	「要旨」は全体のまとめです。

資料 6-1 で示しているように、学習者 L による「要旨」及び「はじめに」の違いに関する質問 (01) は、教師 T1 によって「要旨」、「はじめに」及び「結論」の違いに広げられた (02)。今回は、3 週目及び 5 週目の支援活動の際とは異なり、教師は答えずに全員に対して「どう思いますか」と問いかけている。学習者 H が意見を述べた (03) 後、教師が学習者 H の意見に自分の意見も付け加え、さらに、「Wさんはどのように理解していますか」と学習者 W の意見も求めた (04)。このように、学習者 L の質問に対して、学習者 H、教師 T1、学習者 W (05) がそれぞれ意見を述べていた。このことから、学習者たちには論文の構成を自分達なりに分析し、疑問があった場合、仲間や教師との話し合いで問題を解決している様子が見えてきた。

(2) 論文の構成に関する学習者のまとめ

3週目～7週目の活動において、それぞれ論文全体の構成、序論の構成、本論の構成、結論の構成、再び論文全体の構成を扱った。課題論文から学習者は自ら構成をタスクシートにまとめて、教室内の話し合う活動で話し合い、各自の理解を深められるようにした。前後の週でまとめる箇所の違いや、課題論文の難易度の差異があるため、単純に比較することはできないが、3週目～7週目のタスクシートの完成度から、学習者は論文の構成と、各構成の内容を大体把握できるようになっていることがわかる。1つの例として、学習者Rの3週目と7週目のタスクシートの回答を以下の表6-2に挙げる。7週目のまとめに「⑦本文」のような適切ではない用語が使われてはいるが、全体から見れば、3週目の漠然としたまとめより詳しくまとめられるようになった。

表6-2 論文全体の構成に関する学習者Rの回答例

週	論文全体の構成
3週目	この論文は要旨、キーワード、目次、問題点の提出、原因の分析、解決方法、補充資料などで構成されています。
7週目	①タイトル：研究対象あるいは研究内容 ②要旨：研究意義、研究目的、研究内容、研究結果、結論など（簡単な概説） ③キーワード：三つから五つまで ④はじめに：研究背景、先行研究への指摘、研究内容、研究意義 ⑤先行研究：他者の研究結果、他者の結果への指摘、自らの問題提起 ⑥研究方法及び目的 ⑦本文：詳しい研究内容、研究結果、考察 ⑧まとめ及び今後の話題 注、参考文献

### (3) 学習者の自己評価

学習者の自己評価及び振り返りでも、論文の構成に関する学習について触れている。前期の最終回である8週目に行われた「自己・相互評価」において、3名の学習者が論文の構成に関する学習について触れている。学習者Wは、「論文の構成について非常に良く学べた」（筆者訳）と述べ、学習者Hは、「論文の構成について理解できた」（筆者訳）と述べ、学習者Lは「論文についての認識はゼロに等しかったが、非常に良く学べた。」（筆者訳）と述べた。また、8週目の振り返りシートで、学習者5名と共に、次のように論文の構成に関する学習について振り返っている。



学習者W：「論文に関する基礎知識はもう身につけたつもりだ。」

学習者H：「論文の構成はだいたい把握したと思います。」

学習者L：「論文についての評価や分析などの質問（筆者注：タスクシートにある質問）を答えたとともに、私たちはその論文についての考えもおのずから深くなった。（中略）私は今論文について少し了解したと思う。」

学習者Li：「私は卒論の構成と每部分の書くべき内容もはっきりと分かりました。」

学習者R：「論文スキーマについては一番効果があると思います。私はこの活動に参加する前、論文の構成や言葉遣いの要求が大体分かりましたが、どの部分に具体的にどんな内容を書くべきか、どんな区別があるかについてはよく分かりませんでした。」

これらの自己評価や振り返りから、学習者の中において論文の構成についてのスキーマが拡大されたり、新たに形成されたりしていることがうかがえる。例えば、学習者Rは、支援活動に参加するまでに論文の構成について「大体分かりましたが、どの部分に具体的にどんな内容を書くべきか、どんな区別があるかについてはよく分かりませんでした。」と考へ、支援活動を通して「論文スキーマについては一番効果がある」と感じていたと言う。これらは、論文の構成についてのスキーマの拡大と捉えられよう。学習者Rのこの学びは、前述した表 6-2 における 3 週目と 7 週目の回答を比較すればうかがえる。また、学習者Lは、論文についての認識をほぼ持てなかったが、「たくさん学べ」、「今論文について少し了解した」と言っている。学習者Lにとって、論文の構成についてのスキーマが新たに形成されたと言えよう。このように、程度は異なるが、5 名の学習者ともに論文の構成に関しての理解が深まってきたことがうかがえた。

#### 2.4.2 論文の言語使用

論文スキーマには、「論文の言語使用」も含まれている。本節では、「論文の言語使用」についてのスキーマの形成・拡大について分析する。まず、言語使用の特徴に関する話し合いを例に示す。次に、タスクシートに書かれた言語使用の特徴についての学習者のまとめを分析する。次に、言語使用の特徴をまとめる課題についての学習者の認識、及びこの課題に対する学習者の自己評価を分析する。

##### (1) 言語使用の特徴に関する話し合い

「読みの検討」活動では、タスクシートに基づき課題論文の言語使用の特徴について話し合った。学習者はタスクシートにまとめた特徴を発表し、ほかのメンバーはそれについて質問したり、意見や感想を述べた。課題論文の言語使用の特徴は、教師による一方的な教え込みではなく、学習者自らまとめたものである。そして、そのまとめをめぐって、グループメンバーで気づきが共有され、異なる意見がぶつかり合い、論文の言語使用についての認識が確認されたり、変容したりする。こうして論文の言語使用についてのスキーマが拡大・生成される。

次の資料 6-2 は、3 週目に行われた G1 の言語使用の特徴についての話し合いの一部である。この週の課題論文は、K 大学の卒業生が書いた卒論である。資料 6-2 から、非断定的な言い方の文末、1 つの意味に使う異なる表現、論文における比喩の使用についてどのように検討されたのかがわかる。01～13 の発話は、学習者 H がまとめた「自分の意見を丁寧に言い出す」という特徴についての話し合いである。14～18 の発話は、学習者 L がまとめた同じ意味を表すのに異なる単語を使用するという特徴に関する話し合いである。この話し合いにおいて、豊富な表現が認められたが、重要な言葉、キーワードを統一する必要性についても触れられた。また、19～26 の発話は、ボランティア V1 による疑問に関する話し合いである。論文における比喩の使用が、高い言語能力の象徴なのか、使うべきではない表現なのかについて意見交換がなされた。

#### 資料 6-2 教室内の話し合いの記録 (G1、3 週目)

- |      |   |
|------|---|
| 01T1 | じゃ、補足する所はありますか。   |
| 02H  | 大体同じですが、私の二、二点は「自分の意見を丁寧に言い出す」(筆者注：タスクシートに書いてある 2 点目の内容)。つまり自分がこういうような結論が出る時「ではないだろうか、ではないでしょうか」というような言い方で丁寧に言い出すという言葉を見つけました。  |
| 03T1 | 「ではないでしょうか」はどうですか。  |
| 04H  | 「ではないでしょうか」はここにはありますが、全体にちょっと合わないと思いますが、「です、ます」体。   |
| 05T1 | そうですね。普通体で統一していないからね。この「ではなかろうか、ではないだろうか」というような使い方はよくされますね。でも、必ずそれはいいとは私は思いません。文章は人なりという言葉がありますよね。自分のキャラクターを反映しています。(W：はいはい。)自分のキャラクター、自分の性格。論文の場合は全部「ではなかろうか、ではないだろうか」というような言い方だったら、あなたは一体何を主張しているの?と思われる。 |
| 06W  | だから日本人はそういう表現方はなんで好むだ、好むと思います。はっきりしてい   |

	ない。
07T1	だから、それは1つのステレオタイプじゃないですか。
08W	ああ。
09T1	だからこれからですね、論文を読みながら観察してください。
10W	かんさ？
11T1	観察。私はよく「〇〇と考える」とはっきり自分の主張を言い切ります。
12W	個性。
13T1	この筆者の場合「〇〇と思う」とか「〇〇である」とか「〇〇できる」とかはっきり言いきります。だから、まあ、いろんなタイプ、いろんなパターンがあって、自分に合ったタイプ、自分にあったパターンを見つけてください。
14T1	で、Hさん、付け加えることがありますか。
15L	私はこの論文の中に同じ意味を現す時、「原因を探究」、「原因を究明」、「原因を掴まえる」三種類の表現があるということに気がついた。だから、この、人の単語を活用する能力はいいと思います。私たちは論文を書く時、もちろん時間がたくさんあるので、もっと辞書を調べて相応しい言葉を使う方がいいと思います。
16T1	そうですね、論文の単調さを避けるためにね。でも、肝心の言葉、例えば先週読んだ論文ですね、カルチャーショックという言葉があって、でも後半には「衝撃」という言葉もありましたね。衝撃。そういうキーワードは統一した方がいいと思います。後半の「衝撃」とずっと言っている「カルチャーショック」というものが同じものかどうか読み手が分からないですよ。困ります。
17L	はい、はい。
18T1	キーワードを統一してもらいたいですね。じゃ、三（筆者注：タスクシートの三番目の項目）に入りましょうか。
19V1	ちょっと、この論文の言葉遣いについて、例えば要旨の中に「雲泥の差」とか「雨後の筍如く」とか、「嵐」とかこのような慣用句、かんようく？
20T1	比喩でしょう。
21V1	比喩、この、論文の中に使ってもいいですか。私は読む時、なんか作文みたいな感じがある、あんまり正式ではないとか。それを使ってもいいですか。でも読みやすいです。なんか素晴らしい、すばらしい日本語だと思います。
22T1	（中国語でしゃべっている学習者Wと学習者Hに）どう思いますか。
23W	（笑）我们把它理解成言语能力が高い。我们这样理解的。（筆者訳：言語能力が高いと理解していました。私たちは、そう理解していました。）
24T1	論文としていいんですか。私も感じました（筆者注：V1と同じように引っかかった）。
25V1	主観的な意見を言う場合使ってもいい。でも、客観的な場合はあまり、やっぱり使わないほうが。
26T1	後半の終りの所に「現場での血が滲む思い」、そういう所は面白いですけど、論文としてやっぱりよく分からないですよ、血が滲む思いはどんな思いが分からない、「雲泥の差」というのはどのぐらいの差が分からないでしょう。論文としてよく分からないと思います。

## (2) 言語使用の特徴についての学習者のまとめ

課題論文の言語使用の特徴は、タスクシートの項目2にまとめられている。次の表6-3

は、学習者が観察し、3週目～6週目タスクシートの項目2にまとめた内容を分類したものである。括弧内の数字はその項目が出てきた回数を表している。表6-3の結果から、学習者は語彙、文法、文体、文末表現等の文単位までのマイクロレベルから、文章のわかりやすさ、文と文の論理性といったテキスト単位のマクロレベルに至るまで、論文の言語使用の特徴を幅広く意識していることがうかがえる。マイクロレベルへの気づきがマクロレベルの倍近くあり、特に語彙についてのものが多かった。しかし、引用、図表の説明、パラグラフライティング手法などの論文表現の特徴はまとめられていない。この点に留意して、後期の支援活動にマイクロレベルだけでなく、引用、図表の説明、パラグラフライティング手法などに焦点を当てた「表現項目の発表」（第5章第2.3.5節を参照）を設けた。

表6-3 学習者がまとめた論文の言語使用の特徴

学習者	具体的な特徴	項目	レベル
H(1)、W(3)、Li(2)	書き言葉を多用		
W(1)、H(1)、Li(1)、 R(1)	「思われる」のような自発的表現を多用		
L(1)、Li(1)	漢字単語を多用	語彙 (15)	ミ ク ロ な レ ベ ル  (21)
L(1)、R(1)	同じ意味を異なる言葉で表現する		
H(1)	自動詞を多用		
W(1)、L(1)	受身を多用	文法 (2)	
W(1)、R(1)	だ・である体を使用	文体 (2)	
H(1)、W(1)	非断定的な言い方の文末 断定的な言い方の文末	文末表現 (2)	
W(2)、L(2)、R(1)	簡潔、シンプルな言葉遣いで、 わかりやすい	わかりやす さ (5)	
H(2)、L(1)、R(1)、 Li(1)	「まず、次に、最後」、「第一、 第二」のような順序を表す接続 表現を使用	論理性 (6)	マ ク ロ な レ ベ ル  (11)
H(1)	「即ち」、「さらに」、「反対に」 などの接続詞で前後の関係を示 す		

(3) 言語使用の特徴をまとめる課題に関する話し合い

「読みの検討」活動の途中で活動の設計者である筆者と学習者の間で、言語使用の特徴

をまとめる課題について理解が共有されていなかったことがわかった。G1の5週目の活動で、タスクシートの項目2について話し合う時(資料6-3)、学習者Wから「この質問の、先生の考えはよく分からなくて、毎回前のところをコピーしてそこに整理しています」(01)という発言があった。その発言に対して、教師T1は、「言葉の勉強は積み重ね」(03)であり、「積み重ねて意識化して覚えていかないとどうしても自分のものにはならない」(12)と言い、教師T2は、「観察した所、例えば書き言葉だと思っている所をそれは例として挙げて、自分の観点を説明」(02)し、「具体的な勉強を通して書き言葉と話し言葉についてそれを判別する、それを区別する能力ですね、身について行く」(10)と述べ、また、タスクシートや振り返りシートなどの事前課題に活かすように学習者を励ました。こうして教師と学習者の話し合いを通して、学習者は課題の意味についての認識を深めるようになった。

#### 資料6-3 教室内の話し合いの記録 (G1、5週目)

01W	私は先述べたように、この質問の、先生の考えはよく分からなくて、毎回前のところをコピーしてそこに整理しています。
02T2	コピーしても構わないですけど、必ず自分ですね、観察した所、例えば書き言葉だと思っている所をそれは例として挙げて、自分の観点を説明。それがなければ自分が観察したものじゃないですね。何か事実を指摘する場合は必ず抽象的なものだけではありませんね、具体的な例が必要ですね。つまり証拠が必要なんですね。何を根拠に、何を証拠にこう言っているんですか。
03T1	言葉の勉強は積み重ねですね。毎回毎回、こう観察して、「あ、こうなんだ」って毎回毎回こう考えていて自然に自分が書けるようになります。
04W	私は書き言葉と話し言葉の区別は、ただいくつかの語が分かりますが、そのほかの語は全然分かりません。
05T1	だから、観察してくださいね。
06W	私は区別できません。この言葉は。
07T1	よく使われている言葉、分かりますね。
08T2	似ている表現の中で例えば「けど、けれども、だけど、けれど」こういうようなものですね、あなたがよく使っている「けど」、つまり類似語あるいは類似表現、同じような意味、同じような機能として使われている文型。
09W	はい、
10T2	つまりこのような具体的な勉強を通して書き言葉と話し言葉についてそれを判別する、それを区別する能力ですね、身について行く。直接書き言葉、話し言葉あるいは論文によく使われている文型ですね、説明して聞かせても、

なかなか身につかない。まあ、聞いてわかったって、その後すぐ忘れてしまう。なかなか自分のものにはならない。

11W はい。

12T1 恐らく、他の授業で先生に教えてもらったんですね、書き言葉と話し言葉の違いを。でも身につけていないですね。だから、こう積み重ねて意識化して覚えていかないとどうしても自分のものにはならないですね。

13T2 だから、タスクシートでも、振り返りシートでもですね、書く場合それについてはですね、よく考えながら実際に観察したもの、身につけたもの、よく活かして書いてくださいね。読みながら、考えながら、書きながら段々進歩して行く。

筆者はG2にも気になり、G2のメンバーにも確認すると、G1と同じ反応だった。そこで、筆者はこの課題の目標をもう一度説明し、どこから何をまとめればよいかという学習者の戸惑いを取り払うため、構成についての課題（タスクシートの項目1）とあわせてタスクシートの項目2を「結論」の言語使用の特徴のように注目させる範囲を限定することで、言語使用の特徴についての気づきを促すように工夫した。その結果、次週の課題から学習者は具体的にそしてより多くの面の言語使用の特徴をまとめるようになってきた。

#### (4) 学習者による自己評価

学習者が課題論文の言語使用の特徴をまとめる課題と、それをめぐる教室内の話し合いについて高く評価していることがうかがえる。5名の学習者のうち3名の学習者は、前期の最終回である8週目の振り返りシートで次のように述べている。

学習者R：言葉遣いもただ形式的に客観的に書くべきと知って（筆者注：知っていたが）、その実際の表現はこのグループに参加して、様々な文献に触れた後で身につけました。

学習者Li：文章の言葉づかいを特に注意して、わざと覚えて、使ってみます。

学習者H：言葉づかいの特色がわかりますが、自分が論文を書く場合はどうであるかはまだわかりません。頑張ってみます。

上記の学習者Liと学習者Hの記述から、学習者は自身の卒論執筆と関連付けていることがわかる。この点は、論文の言語使用の特徴を単なる知識として勉強する場合、練習場合と性質が異なる。論文に相応しい言語使用は簡単に身に付けられるものではないが、課題

論文の言語使用を観察し、まとめることが、学習者の意識化につながり、そして、この意識化は学習者の「使ってみます」という行動になり、学習者の文献レビュー、執筆する際の表現に反映されるものと期待できるだろう。

## 2.5 分析結果②：批判的な読みの学び

論文の表現と内容を鵜呑みにするのを防ぐため、学習者に批判的に読むよう促した。3週目～7週目の活動のタスクシートで課題論文の「よかった点」（タスクシートの項目3）と「改善すべき点」（タスクシートの項目4）をまとめてもらった。前述の表6-1で示しているように、3週目と4週目の活動の課題論文は全員共通のもので、それぞれK大学の過去の卒論と、学術雑誌の掲載論文である。以下では、3週目と4週目の課題論文に関して、学習者が具体的にどのような内容に注目して考えながら読んでいたのかを分析する。また、8週目の自己・相互評価の内容から、学習者が批判的な読みについてどのように考えているかを分析する。

### 2.5.1 学習者が注目した点

3週目の課題論文はK大学の過去の卒論で、卒論の執筆者が実習した日系企業で感じたカルチャーショックについて書かれたものである。表6-4では、3週目の課題論文を読む際に学習者が注目した点を示している。括弧内の数字は、当該の点が言及された回数と言及された人数である。以下の表6-5も同じである。表6-4からわかるように、学習者は先輩の卒論を読む際に、言語面においては、表現の豊かさや簡潔さを、研究面においては、データやテーマの身近さ、構造の良さ、テーマの範囲や論証の良さを評価している。その反面、改善すべき点として、研究面において分類の根拠や先行研究のなさ、分析や結論の不十分さなどの論証に関する問題、メッセージ性における偏り、データの代表性などを指摘している。

表 6-4 学習者が読む際に注目した点 (3 週目の課題論文を対象に)

	学習者が注目した点	項目 (回数/人数)	
よかつた点	表現が豊かで、文型が豊富 (W) 日本語が上手 (H、R、Li) 言葉が簡潔 (L)	言語表現 (5/5)	言語面 (5/5)
	筆者が経験したことをデータに (H、L、Li、R)	データ (4/4)	
	構想がはっきりしてる (H) 構造が完備 (L) 問題点を分析してから解決方法を書いた (R)	構造 (3/3)	研究面 (12/5)
	テーマが現実的 (W) 対象が皆に知られている (Li) 研究範囲が適当 (Li)	テーマ (3/2)	
	分類が細かく、内容が充実 (W) 例が充実 (Li)	論証 (2/2)	
改善すべき点	分類の根拠はわからなかった (W、L) 先行研究と引用はあまりなかった (W) 分析が深くない (H、Li) 前後のつながりが弱い (H、R) 原因分析が不十分 (L) 結論が不十分 (L)	論証 (9/5)	
	相互理解より中国は日本に学ぶべきようにばかり (筆者注：無条件に中国が日本から学ぶべきだというように) 読み取る (H) ステレオタイプが強い (L、R) 日本人のいいところと中国人の悪いところの対照になっている (Li)	メッセージ性 (4/4)	研究面 (15/5)
	データの代表性が欠ける (W、R)	データ (2/2)	

4 週目の課題論文は学術雑誌に掲載されているもので、男性の自称詞使用についての調査結果である。表 6-5 では 4 週目の課題論文を読む際に学習者が注目した点を示している。表 6-5 からわかるように、学習者達は、この掲載論文の表現の分かりやすさ、論証の流れや調査方法の多面性、厳密性、観点とテーマの面白さを評価している。一方、調査対象者の人数の少なさによるデータの代表性や、細かいところのミスなどについて指摘している。



表 6-5 学習者が読む際に注目した点 (4週目の課題論文を対象に)

	学習者が注目した点	項目 (回数/人数)	
	分かりやすい (W、L)	言語表 現 (2/2)	言語面 (2/2)
よかつ た点	調査目的、調査方法、調査結果は呼応しており、流れは良い (H、R) インタビュー調査の分析が細かい (W) 二つの調査のつながりが良い (W、H) 日本語を主な対象にしながら、日本語母語話者との対照もしている (Li)	論証 (6/4)	
	調査方法が全面的で、厳密 (W、R) 研究方法が多様で、必要なデータも揃っている (Li) 調査目的と方法と呼応している (Li)	研究方 法 (4/3)	研究面 (12/5)
	調整モデルの図が作成されており、スピーチレベルの調整といった観点の提出が良い (H)	観点 (1/1)	
	テーマが面白く、引き付けられた (L)	テーマ (1/1)	
改善 すべき 点	調査対象が少ないため、得られた結果は代表的かと疑問 (W、L、R) 調査対象の選出基準を書いていないため、得られた結果は代表的かと疑問 (Li)	データ (4/4)	
	全体的な研究方法の説明は行われていない (H) 2つの調査方法の区別とつながりは分からない (L)	研究方 法 (2/2)	研究面 (8/5)
	一部分の結論 (「以上のことから、自称詞の多様性を積極的に学んでいくことは…」)の根拠は分からない (H) 一部の分析結果 (3.4.1の表2) にミスがあった (H)	論証 (2/1)	

以上の分析から、3週目の卒業した先輩の卒論、4週目の学術雑誌の掲載論文とともに、学習者は言語面と研究面を評価しながら読んでいくことがわかる。特に研究面において、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性、結論のメッセージ性などに学習者の関心が寄せられている。また、言語面における表現の簡潔さや分かりやすさを学習者は積極的に評価している。さらに、注目された点には共通のものと異なるもの、正反対なものまである。筆者は、教室内の話し合う活動の際に、特に異なるところについて根拠を求めたり、具体的な説明を求めたりしていた。このように、教室内の話し合う活動は、読みについての重なりと異なりを共有や再考する場になっている。それによって、課題論文が卒

業した先輩の卒論であれ、学術雑誌の掲載論文であれ、学習者は良い点と改善すべき点を意識しながら批判的に読むことができたのである。

課題論文の難易度、課題論文への関心が回によって異なることから、回を重ねることで、回答の質が向上するとは断定できないため、今回の分析では学習者のまとめの変化について分析しなかった。また、3週目が課題論文を扱った初回となったが、表 6-4 の分析から学習者はすでにある程度の批判的視点を備えていることがうかがえる。このことから、「読みの検討」活動は、批判的な読みをゼロから養うわけではなく、課題論文の読みとグループメンバーの話し合いの中で、批判的な読みを活性化させ、学習者の理解と思考を深めるところに意味があると考えられる。

## 2.5.2 学習者の自己評価

「読みの検討」活動について学習者が8週目の自己・相互評価で語ったこと、前期の最終回（8週目）の振り返りシートで記述したことを以下に記す。これらのものから、「読みの検討」活動を通して、学習者は論文の良し悪しを見分けられるようになり、学習者自身が後で自身の研究を進め、卒論を執筆する際に参考になりそうな内容を意識しながら読んできていることが言えるだろう。

### 【8週目活動での自己評価】（筆者訳）

学習者H：批判的な眼で読めるようになり、論文の良いところと良くないところがわかるようになってきた。今までは、文章をそのまま学習する気持ちで読んでいた。

学習者L：自分にとって勉強になりそうなところを探して読めるようになってきたのは、この活動で学んだ方法だ。

学習者Li：今までは自分の興味次第で論文を読んでいて、今は、自分の研究に参考になりそうな論文を読む。そして言語表現と研究方法に重点をおいて読む。

### 【8週目の振り返りシート】

学習者H：文献の読み方の重点は批判的に読むということが大事だと分かりました。最初は、文献を初めから最後まで一文字残らず読む癖がありますが、今は、文献の構成をつかみ、各部分の内容の繋がりを探し、勉強になるところと問題でもあるようなところを発見しながら読みます。

## 2.6 本節のまとめ

本節では、支援活動における「読みの検討」活動において、学習者はどのように学んでいるかについて分析した。まず、2.1節では、「読みの検討」活動の設計背景を述べた。学習者の多くが過去に母語でも日本語でもきちんとした論文を書いたこともなく、学術的な文章を読んだことすらない現実を指摘し、先行研究を踏まえ、「読みの検討」活動の目標を、「論文スキーマを学ぶこと」、「批判的な読みを学ぶこと」と設定した。そして、「読みの検討」活動をめぐる教室内のグループメンバーとの話し合い、教室外の課題論文の読み、タスクの遂行と振り返りは、教室内外を結びつける三位一体の対話になっていることを述べた。次に、2.2節で「読みの検討」活動に使用する課題論文とタスクシートを紹介し、2.3節で分析に使用したデータを述べた。そして、2.4節と2.5節では、「読みの検討」活動の2つの目標に沿って、学習者はどのように学んでいるかについて分析結果を述べた。

分析の結果、まず、「読みの検討」活動を通して、学習者の「論文スキーマ」が形成・拡大されたことが確認された。具体的には、「論文スキーマ」を構成する論文の構成と論文の言語使用についての学習者の理解を、学習者のタスクシート、教室内のグループメンバーとの話し合い、学習者の自己評価の3つの側面から分析した。論文の構成について、学習者は理解を深められた。論文の言語使用について、学習者は、語彙、文法、文体などのミクロレベルと、文章全体のわかりやすさ、行間の論理性などのマクロレベルにわたる特徴に気づいていた。そして、「読みの検討」活動では、学習者の中で、「批判的な読み」が活性化されたことが確認された。課題論文は、そのまま表現と内容を鵜呑みにするのではなく、批判的に課題論文の言語面と、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性などの研究面を吟味しながら読んでいた。また、「読みの検討」活動で形成・拡大された「論文スキーマ」、及び活性化された「批判的な読み」を、各自の文献レビュー、執筆に活かそうとする学習者の姿が見られた。

## 3 学習者のテーマ調整のプロセス

本節では、学習者のテーマ調整を軸に、どのようなテーマ調整が行われていたか、テーマ調整が行われる要因は何か、テーマ調整のプロセスはどうなっているかについて分析す

る。なお、「テーマ設定（或いは選定）」という表現が頻繁に使用されるが、1つのテーマに決める、或いは1つのテーマを選ぶといった単純な印象を与える恐れがあると考え、本研究では、「テーマ調整」という用語を用いることとする。「テーマ」と「テーマ調整」の定義は、3.2節で詳しく述べる。ただ、先行研究について述べる際には、「テーマ設定」「テーマ選定」などの著者の用語をそのまま使用する。

3.1節では、テーマについての先行研究を振り返る。3.2節では、用語の定義と分析方法を説明する。3.3節で「テーマ調整の様相」と「テーマ調整が起こる要因」についての分析結果を、3.4節で学習者Liと学習者Rの事例を示す。そして、3.5節では、3.3節と3.4節の分析結果から、テーマ調整における「調整」、「規範」、「要因」の特徴及びテーマ調整のプロセスについて考察する。最後の3.6節では、本節のまとめを行う。

### 3.1 テーマについての先行研究

本章の第1節で、AWにおけるテーマ設定の難しさ（門倉2006、細川2008）とテーマ設定の重要性（張世英1981、細川2008）について述べた。ここでは、日本国内の日本語教育における「テーマ」に関する研究と、中国の外国語専攻の卒論テーマに関する研究に分けて、テーマについての先行研究をまとめる。

#### (1) 日本国内の日本語教育における「テーマ」に関する研究

日本語教育において、奥山（2009）はテーマの決定について報告している。奥山は、「卒業論文の要約の発表」を通して「研究テーマ」の決定を狙う実践を紹介し、「授業の最終段階で、多くの学生は研究テーマを決定したのだが、対話とプロセス重視のこの視点が功を奏したかどうかは判断に苦しむ」（p.96）と報告している。樋口（2010）は、高校3年生を対象に「総合的学習の時間」の中で行った「継続したテーマの絞込み指導」を紹介し、身近な問題への気づきを促し、鳥瞰的な視点が養われ、生徒の論理的思考力が育成されること、そして、生徒の自己の内面の探求を促し、自らの進路決定を促す可能性があることを報告している。以上の奥山（2009）は、「卒業論文の要約の発表」に重点を、樋口（2010）は、「テーマの絞込み指導」が高校生の学習意欲や進路希望に与えた影響の分析に重点を置いている。しかし、学習者のテーマ調整の詳細とそれに影響した要因については明らかにしていない。特に、縦断的に収集したデータをもとにした学習者一人ひとりのテーマ調整のプロセスについての分析、考察はほとんど行われていない。

#### (2) 中国の外国語専攻の卒論テーマに関する研究

第3章で、日本語専攻の卒論を対象にする先行研究で、テーマについての問題点が一番多く指摘されていたことから、中国の外国語専攻の卒論に関する研究についても、テーマの問題点が最も多いことが推測される。ここでは、先行研究を挙げずに、第3章でまとめた問題点を次のとおりに提示する。①テーマの範囲が広すぎる。②専攻と無関係のテーマが多数見られる。③オリジナリティが見られない。④似ているテーマが多数見られる。⑤テーマの選定が困難である。⑥テーマと内容が一致しない。

また、卒論テーマの設定に影響を及ぼす要素を調査した研究も見られるが、少ない。孟海霞（2009）は434名の卒業直前の日本語専攻4年生を対象にアンケート調査を行い、テーマ設定に影響する上位の要素は、「興味・関心」（39%）、「資料」（24%）と「授業、講座」（24%）<sup>35</sup>とまとめている。そして、日本語専攻ではないが、英語専攻の卒論テーマを対象に行った調査には、穆凤英（2001）と孙文抗（2004）がある。穆凤英（2001）は英語専攻の大学4年生を対象に調査（165部の有効回答）を行い、テーマ設定には「興味・関心」（45.4%）と「資料」（34.5%）、「読書」（12.7%）、「気付き」（10.9%）、「授業」（10.3%）などの要素が影響していると報告している。孙文抗（2004）がまとめた要素の上位は、「興味・関心」、「資料」と「授業」で、穆凤英（2001）の結果と近い。これらの研究から、「興味・関心」と「資料」<sup>36</sup>は、外国語専攻の卒論テーマ設定に最も影響する2つの要素で、そのほかに、「授業、講座」もテーマ設定に大きく影響を及ぼしていることがわかった。ただ、この3つの先行研究とも、影響要素を羅列するにとどまり、学習者の回答をどのように分析して結果を得たのか言及されておらず、これらの要素の間の関連性はどうなっているのかについて更なる考察はなされていない。また、これらの要素は、テーマ調整のプロセスにおいて実際にどのように影響を及ぼしているのかについては、まだ明らかにされていない。

### (3) 先行研究のまとめ

先行研究から、テーマ調整の重要性、難しさ、そして、中国の日本語専攻教育における卒論テーマの問題を明らかにした。しかし、その一方で、これらの日本国内及び中国での卒論を含むレポートや論文のテーマ設定についての先行研究を見る限り、テーマ調整の詳

---

<sup>35</sup> 筆者は、孟海霞（2009）が報告する「勉強中気づいた疑問を解決するため、それに関するテーマと決めた」（15%）と「（学校が開く特別）講座を聴いてから決めた」（9%）の2要素をまとめて、「授業、講座」（24%）とした。

<sup>36</sup> 資料（学術誌や著書）、特に専攻する言語で書かれる資料が不足している問題は、孙文抗（2004）、王秋華・比嘉（2003）、王学文（2009）などで指摘している。学習者には資料が多いテーマを選ぶ傾向があるという。

細とそれに影響した要因についてはまだ明らかにされていないことがうかがえる。特に、縦断的に収集したデータをもとにした学習者一人ひとりのテーマ調整のプロセスに対する分析がほとんど行われていない点が指摘できる。

## 3.2 用語の定義と分析方法

### 3.2.1 用語の定義

本研究でいう「テーマ」は、研究テーマを指し、「漠然とした研究トピック」、及び「具体的な研究内容」の両方を含み、研究プロセスの中で調整されていくダイナミックな性質を持っているものと定義する。次の資料6-4で示した内容を例にすると、漠然とした研究トピックは「鬼に関するイメージ」で、具体的な研究内容は、「直喩、隠喩などの比喩表現の分析」、「中日の鬼に関するイメージの相違点、共通点」、「そのイメージの異同が生じる原因」となる。「テーマ調整」とはテーマの発見から、そのテーマを定着させ、或いは放棄するまでのダイナミックな変容と定義する。本研究における「定着」とは、すべてのテーマ調整が終了したうえで、卒論のテーマとして決定した状態を指す。

#### 資料6-4 学習者Rの発表レジュメ (9週目)

辞書や文献をたくさん読み、中日における鬼に関する比喩表現を量的に抽出し、直喩、隠喩などの比喩表現に分け、それぞれがどんなイメージを反映しているかを分析する。それに、日本側と中国側の比喩表現の相違点や共通点を整理し、それによって、イメージの異同を明らかにする。更に、なぜそういう異同が生じるかの原因を検討しようとする。

②「テーマ調整が起こる要因」について、先行研究（孟海霞 2009 など）では、卒論テーマの選定に大いに影響する要素として「興味・関心」や「受講した授業」などをまとめている。しかし、「興味・関心」のような、直接的にテーマ調整をもたらす要素と、「受講した講義」のような、間接的に調整をもたらす要素が混在していると考えられる。そのため、本研究では、「興味・関心」、「オリジナリティ」といった、直接的テーマ調整をもたらす要素を「テーマ調整の規範」と言い、「教室内の話し合い」、学習者自身の「分析」のような、間接的に調整をもたらす要素を「規範が顕在化・生成される要因」と呼ぶ。つまり、本研

究では、課題(2)を「テーマ調整をもたらした規範」と「その規範が顕在化・生成される要因」とに細分化する。

「規範」という用語は、言語管理理論の管理プロセス(ネウストプニー1995)に由来するもので、「現実の接触場面で適用されている参加者のインターアクションのための行動規定」(加藤、2010:14)を意味している。本研究では、接触場面での言語行動を対象にするのではなく、学習者の研究テーマの調整を対象にするため、「テーマ調整の規範」を「テーマ調整という行動を行うかどうかを考え、決める際の規定」と新たに定義する。規範は文脈依存的、動的(加藤2010)であり、アカデミック課題遂行過程を考察している宮崎(2012)は、「社会文化行動の管理プロセスは、そのディスコース・コミュニティーの規範を新たに個人の中に内在化させる、つまり、新たな規範を生成することから始まると分析することができる」と指摘している。本研究の調査協力者が「本格的なレポート・論文を書いたことがない」と述べていたため、多くの場合、テーマ調整の規範が、新たに生成されるものと考えられる。一方、後述の分析結果が示すように、もともと「テーマは自分の興味・関心に合致するべきだ」といったような規範を学習者が当初から持っていたケースもある。このように、さまざまな要因で既存の規範が顕在化されたり、新しい規範が生成され、その規範を選択することにより、テーマ調整は行われるのである。すなわち、テーマ調整のプロセスは、「要因により、規範が顕在化・生成され、規範を満たすためにテーマ調整が行われる」と表すことができる。

### 3.2.2 分析方法

まず、使用するデータについて述べる。学習者のテーマ調整のプロセス、つまり①「テーマ調整の様相」及び②「テーマ調整が起こる要因」を明らかにするため、第5章で述べた「②支援活動の記録と学習者の成果物」のデータを中心に使用した。前述したように、学習者のテーマ調整が「テーマの検討」活動で完了せずに長く続いていたため、使用したデータも多くなった。具体的には、「テーマの検討」活動の記録及び「テーマの検討」活動に使われる「振り返りシート」、並びに「研究全般の検討」の記録及び「研究全般の検討」活動に使われる「発表レジюме」を利用した。また、補足的に第5章で述べた「①アンケートとインタビュー調査資料」における支援活動前のインタビュー資料、支援活動途中のグループインタビュー資料、及び「③筆者が作った資料と筆者の振り返りシート」における学習者の事前課題へのフィードバックも併用した。

次に分析の手順について述べる。分析に当たり、佐藤（2008）を参考に、以下の手順で分析を行った。

- (1) 学習者の「振り返りシート」と「発表レジュメ」から、テーマ調整が行われたと見られる箇所を切り抜き、セグメントを設ける。セグメントごとに、テーマ調整についてコーディングする。例えば、「具体化」、「絞込み」など。
- (2) (1) で作ったテーマ調整をめぐって、「テーマの検討」活動の記録、「研究全般の検討」の記録、「振り返りシート」、「発表レジュメ」、支援活動前のインタビュー資料、支援活動途中のグループインタビュー資料、筆者が作成した学習者の事前課題へのフィードバックから、「テーマ調整の規範」と「規範が顕在化・生成される要因」にあたる箇所を切り抜き、セグメントを設ける。セグメントごとにコーディングする。例えば、「興味・関心」（「テーマ調整の規範」）、「教室内の話し合い」（「規範が顕在化・生成される要因」）など。
- (3) 上記 (1) と (2) の手続きで得られた「テーマ調整」のコード、「テーマ調整の規範」のコード、「規範が顕在化・生成される要因」のコードをグルーピングして、カテゴリーを得る。

### 3.2.3 テーマ調整の分析例

上記の手順 (1) と (2) の分析について、学習者 Li の最初のテーマ（テーマA）を例に示す。手順 (3) による分析結果は、3.3 節で述べる。なお、「テーマ調整の規範」と「規範が顕在化・生成される要因」は、それぞれ「規範」と「要因」と略す。そして、コードを<>で括り、それぞれの資料の下に示した。

#### ①学習者 Li のテーマAの「発見」

学習者 Li は、2 週目に、初めて「飲食」「日本社会」「納豆」をキーワードとする漠然としたテーマを提示した（資料 6-5）。このテーマ調整は、<発見>と捉えられよう。そして、学習者 Li は、「私自身は美食に対して興味を持っていて、さまざまな資料を収集することがあり」、「卒業論文に自分の情熱とか、収集した資料とか用いられた方がいい」という考えを示した。したがって、この<発見>をもたらした規範は、<興味・関心>と<資料の準備>であると考えられる。この2つの規範が顕在化・生成される要因についての言及は



なかったため、<←>とする。

#### 資料 6-5 Li の振り返りシート (2 週目) (下線は筆者による。以後の資料も同じ)

私は今まで具体的なテーマが決まりません。もっと資料を収集して、深く考える後テーマを決めろうと思います。しかし、 <u>飲食を突破口にして日本社会をもっと知りたい</u> と考えています。飲食の中にあるものを選んで、 <u>例えば納豆</u> 、例をとって説明します。(中略)衣、食、住、行というのは人間の基本生活を組み合わせています。つまりある民族を理解すれば、この四つの面をかけていけないと思います。そして、 <u>私自身は美食に対して興味を持っていて、様々な資料を収集することがあります</u> 。そして今も探しています。だから、 <u>卒業論文に自分の情熱とか、収集した資料とか用いられた方がいい</u> と思います。
テーマ調整：<発見> ← 規範：<興味・関心>と<資料の準備> 要因：-

#### ②学習者 Li のテーマAの「具体化」

次の資料 6-6 からわかるように、3 週目に入ると、2 週目の漠然とした「飲食」「日本社会」「納豆」についてのテーマが「納豆から日本人の性格を見る」という内容に変更され、2 週目と比べると、漠然とした内容から具体的な内容になったため、このテーマ調整を<具体化>と捉える。具体化されたテーマは以前の漠然としたテーマと比較すると、より深く検証されたものとなり、精緻化されてきたと言える。

#### 資料 6-6 Li の振り返りシート (3 週目)

私のテーマは「 <u>納豆から日本人の性格を見る</u> 」です。
テーマ調整：<具体化>

上記の<具体化>調整が、どのような要因の下でもたらされたかが、調整前に行われた 2 週目の教室内の話し合う活動 (資料 6-7)、及び調整を行った 3 週目の教室内の話し合う活動 (資料 6-8) から見てとれる。資料 6-7 で、学習者 Li は、教師 T3 に「説明文になりやすい」(02)、「もし説明文になったら、あまり意味がない」(04)と言われ、仲間の学習者 R にも「どんな結論が出すのか？」(06)と問われた結果、自分の研究意義を考え直し、「たぶん、納豆から日本人を見る」とした。この調整を起こした要因は、<教室内の話し

合い>とそこで議論されていた<研究の意義>であると考えられる。

#### 資料 6-7 教室内の話し合いの記録 (G2、2 週目)

01T1 (前略) 今度は足りないところですね。ありますか。
02T3 <u>ちょっと今心配しているのは、せつぶん、説明文になりやすいものなんで、ちょっと心配なんです。</u>
03Li (小さい声で) 私も心配しています。
04T3 いろいろ資料を収集して、 <u>もし説明文になったら、あまり意味がないと思いますが、説明文になりやすいものなんで。もし自分の考え方とか、調査を入れたら、いいなあと思います。</u>
05T1 Rさんは心配していますか。心配はありますか。
06R いいえ。私は、もし納豆を書いたら、 <u>どんな結論が出すのか？</u>
07Li <u>たぶん納豆から日本人を見る、これはテーマです。だから、だから、日本人の特徴、性格などを表現することができると思います。</u> 納豆は、媒体、媒体 (中国語)。どんな結論が出ますか、たぶん、書きながら結論ができるかもしれません。今 (笑いながら) 自分はわかりません。
規範：<研究の意義> ← 要因：<教室内の話し合い>

資料 6-8 からわかるように、学習者 Li がその後の 1 週間に読んだ文献には、納豆についての本や論文はあまりなく、インターネットにも納豆の作り方や食べ方、日本の納豆と中国の豆豉の関係についてのものしかなかった。学習者 Li は、「ただ納豆を研究対象にして論文の中身は充実になれないという心配があります」(08) と言い、具体化した「納豆から日本人の性格を見る」というテーマを提示した。この事例で、<文献調査>という要因で、資料 6-7 で示された<研究の意義>という要因がさらに顕在化されたと思われる。資料 6-7 と資料 6-8 の分析を合わせると、<教室内の話し合い>と<文献調査>の影響により、<研究の意義>という規範が顕在化・生成され、学習者 Li の 3 週目の<具体化>調整がもたらされたと考えられる。

資料 6-8 教室内の話し合いの記録 (G2、3 週目)

01T1	納豆についての文献を読みましたか。
02T3	新しい資料を集めましたか。
03Li	新しい資料、まだ。 <u>納豆について、本や、論文はあまりないと……</u>
04T3	論文のほうはあまりないと思いますけど。
05Li	インターネットで納豆について情報を集めること、簡単にやります。
06T1	どんな情報が多いですか。
07Li	<u>納豆の作り方、食べるかた、食べ方。日本の納豆と中国の豆豉 (中国語) との関係。</u> (中略)
08Li	だから、次の問題 (筆者注: 振り返りシートに、「私のテーマは「納豆から日本人の性格を見る」です」と書いてある) について、自分のテーマについて新たな考えは……。たぶん、 <u>ただ納豆を研究対象にして論文の中身は充実になれないという心配があります。</u> だから、もし納豆について文化現象なら、いいかもしれませんと。
<hr/> 規範: <研究の意義> ← 要因: <文献調査>	

③学習者 Li のテーマ A の「放棄」

4 週目の振り返りシート (資料 6-9) の最後に、「テーマを変えることを決める」と書かれているため、このテーマ調整を<放棄>とする。「実は、私は一体何を研究したいかはつきりしない」、「先生の言うとおりに納豆と日本人の性格はつながりがあるかどうかは言いにくい」、また「それは研究に値するテーマですか」「思えば思うほど研究価値があまりない」という振り返りからは、学習者 Li によって具体化された「納豆から日本人の性格を見る」といった関係が成り立たない、つまりリサーチクエスチョン (以下、RQ とする) が成り立たないこと、そして研究の意義が十分ではないと考えていたことがわかる。したがって、<放棄>がもたらされた要因の一部は、<RQ の成立>と<研究の意義>と考えられる。「先生の言うとおりの」記述から、教室内の話し合いでの教師の話が気になっていたことがうかがえ、<RQ の成立>と<研究の意義>に加え、要因としては、<教室内の話し合い>も考えられる。

また、「若しそれは 1 つの問題として研究して、私の力によってできないかもしれない」という記述から、<能力>への懸念も<放棄>をもたらす要因の 1 つになると思われる。

<能力>が顕在化・生成される要因は、振り返りシートからは確認できなかった。また、「先週もらった文献を読んで」「論文を書くために文献を読むことがただ資料収集の1つの手段だ」という記述に加え、前後の文脈からも、学習者Liは文献を読んでまとめるのが、研究だと思っていたことが推測される。批判的読みという事前課題で批判的に読んでいくと、文献を読むことは、「資料収集の1つの手段」に過ぎないと気づいたように解釈できる。その結果、学習者Liが考えていた、文献から「日本の食文化」を、また「納豆」から「日本人の性格」をまとめるという方向性は、放棄されることになったのである。この分析から、テーマAの放棄には、<研究一般の意義>という要因も浮かび上がった。<研究一般の意義>が顕在化・生成される要因は、この事例では<事前課題>という活動である。

#### 資料6-9 Liの振り返りシート（4週目）

<p>自分のテーマを見直して、「納豆から日本人の性格を見る」とは納豆を中心にしない。  <u>実は、私は一体何を研究したいかはっきりしない（納豆？日本人の性格？）それは研究に値するテーマですか？先生の言うとおりに納豆と日本人の性格はつながりがあるかどうかは言いにくい。若しそれは1つの問題として研究して、私の力によってできないかもしれない。</u></p>	
<p>規範：&lt;RQの成立&gt;、&lt;研究の意義&gt;          規範：&lt;能力&gt;</p>	<p>← 要因：&lt;教室内の話し合い&gt;          要因：-</p>
<p>先週もらった文献を読んでいろいろ考えた：</p> <p>1、論文を書くために文献を読むことがただ資料収集の1つの手段だ。若し自分が資料を収集するために動かして、インタビューやアンケートをしたり、実験や調査をしたりした方がいいと思う。</p> <p>2、そう考えたら研究対象を考え直すべきだと思います。私にとって日本の飲食文化に興味を持っているけれど、<u>思えば思うほど研究価値があまりない。そして先生は視点を変えて別な面から考えてみたというアドバイスをもらった。だからテーマを変えることを決める。</u></p>	
<p>テーマ調整：&lt;放棄&gt; ←</p>	<p>規範：&lt;研究一般の意義&gt; ← 要因：&lt;批判的読み&gt;          規範：&lt;研究の意義&gt; ← 要因：&lt;教室内の話し合い&gt;</p>

### 3.3 テーマ調整のプロセスについての分析結果

以下、テーマ調整のプロセスを「テーマ調整の様相」、「テーマ調整の規範と規範が顕在化・生成される要因」に分けて分析結果を示す。なお、コードから得られたカテゴリーを【】で括る。

#### 3.3.1 テーマ調整の様相

上記の手法で、5名の学習者の「テーマ調整の様相」を分析し、〈テーマ間調整〉、〈発見〉、〈具体化〉、〈抽象化〉、〈絞込み〉、〈拡大〉、〈変化〉、〈明確化〉と〈放棄〉といったコードが抽出できた。そして、これらのコードがトピック間の変化か、1つのトピックの下でのテーマ調整なのかによって、【テーマ間調整】と【テーマ内調整】という2つのカテゴリーにさらに分類した。その結果は、次の表6-6に示している。

表 6-6 テーマ調整の様相

カテゴリー	コード	定義
テーマ間調整	テーマ間調整	異なるトピックへの変化
	発見	テーマとして提起されること
テーマ内調整 (定義：1つのトピックの下での変容)	具体化	上位の次元から具体的な対象に落とすこと
	抽象化	具体的な対象から、上位の次元へ引き上げること
	絞込み	対象を減らすこと
	拡大	対象を増やすこと
	変化	同じ次元の下で異なる内容や対象に変化すること
	明確化	複数の解釈を生まないように内容を明確にすること
	放棄	テーマとして採用しないこと

【テーマ内調整】の中の〈具体化〉と〈抽象化〉、〈絞込み〉と〈拡大〉は対になっている。なお、〈発見〉も変容の1つなので、テーマ調整の一種と言えよう。テーマ調整の

このようなバリエーションは先行研究には見られない。いわゆる「絞込み」は、本研究では<絞込み><具体化><明確化>の3つに再分化し、また今まで提示されなかった<抽象化>、<拡大>、<変化>といった調整も確認できた。

5名の学習者のテーマ調整の様相を図で示すと、下記の図6-2～図6-6のとおりになる。横軸は時間を週で表しており、縦軸は学習者のテーマ（テーマ①、テーマ②、テーマ③など）を表している。図6-2～図6-6から、学習者Liはテーマ間調整を2回、学習者L、H、Rはテーマ間調整を1回行い、学習者Wはテーマ内調整のみを行い、そして、5人とも、さまざまなテーマ内調整を経て卒論のテーマを定着させるに至ったことがわかる。5名の学習者の事例が示唆するように、テーマが定着するまでの調整プロセスは、決して研究が始まる前のことではなく、テーマ間調整とさまざまなテーマ内調整を経て、学習者の研究活動と共にテーマが検証され、精緻化していくダイナミックなものである。



図6-2 学習者Wのテーマ調整の様相



図6-3 学習者Lのテーマ調整の様相

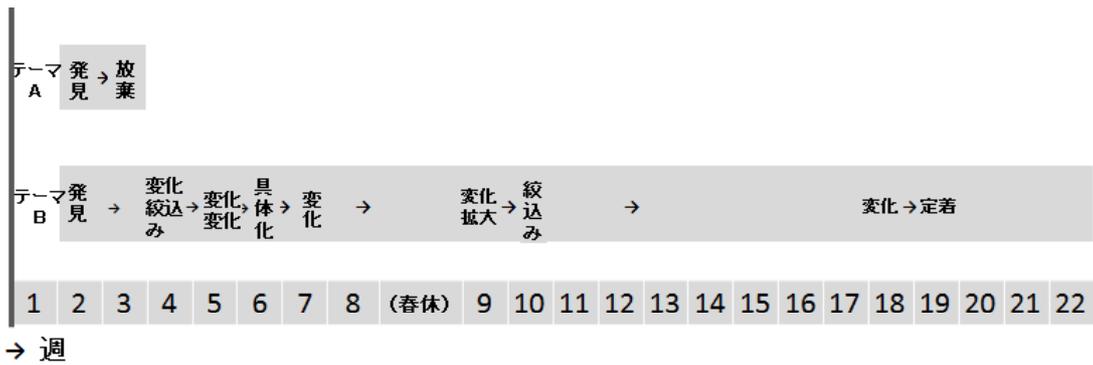


図 6-4 学習者Hのテーマ調整の様相

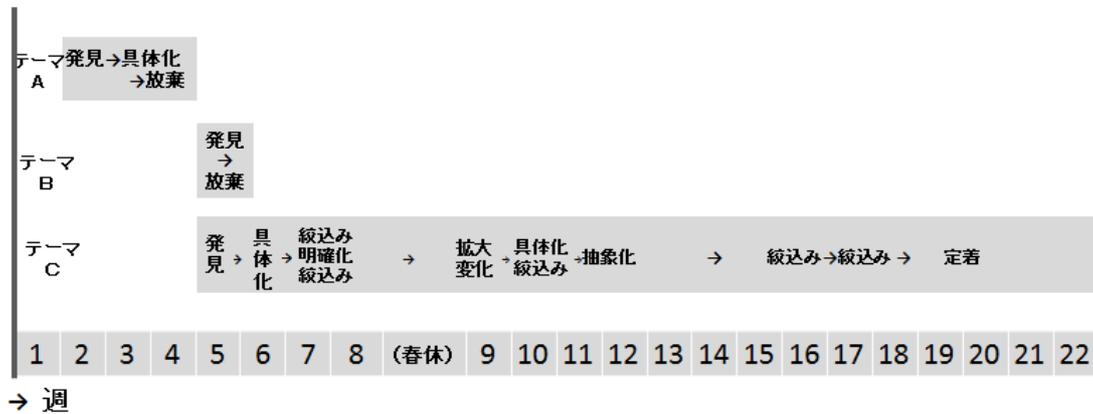


図 6-5 学習者 Li のテーマ調整の様相

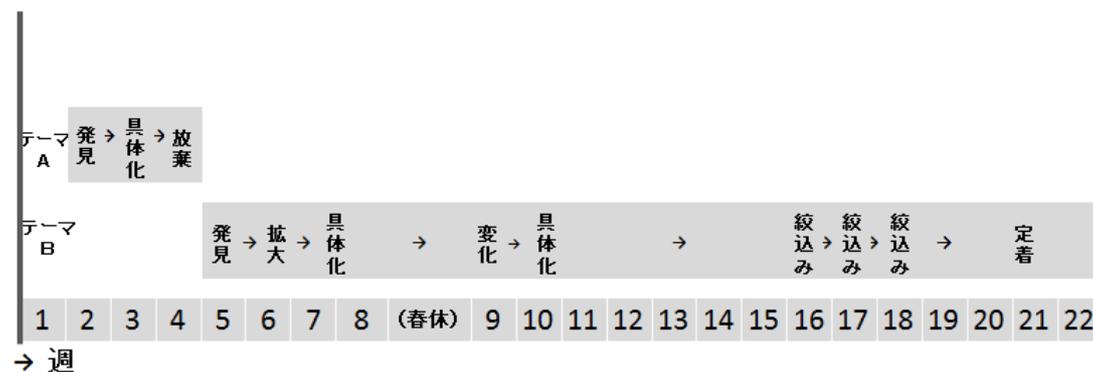


図 6-6 学習者Rのテーマ調整の様相

5名の学習者のテーマ調整のプロセスから、テーマ調整の様相を次の図 6-7 のようにモデル化してみた。【テーマ内調整】には、1つのテーマの<発見>から、そのまま<定着>

又は<放棄>に至るパターンと、<具体化>、<抽象化>及び<絞込み>等によるさまざまな組み合わせを往来しながら<定着>又は<放棄>に至るパターンがある。異なるトピックになる場合は、【テーマ間調整】になる。このように、テーマは、【テーマ内調整】及び【テーマ間調整】を経て、<定着>に辿り着く。

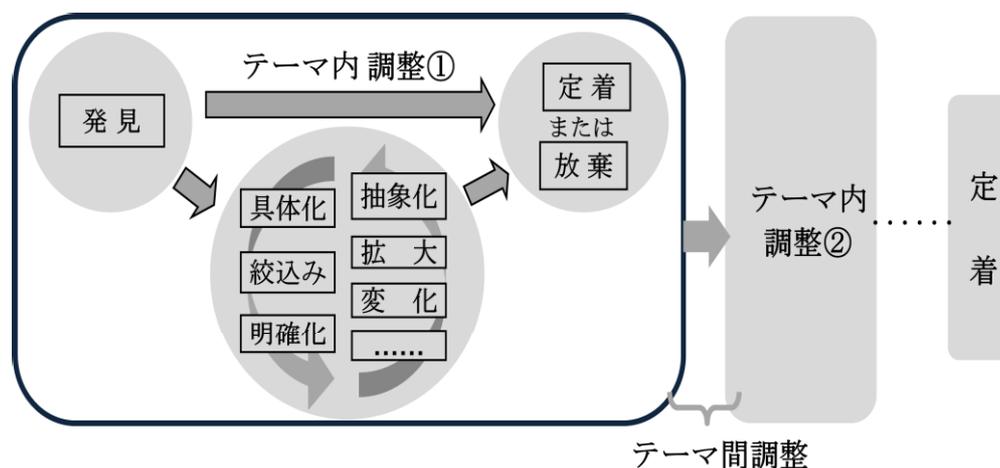


図 6-7 テーマ調整の様相のモデル図

### 3.3.2 テーマ調整の規範及び規範が顕在化・生成される要因

3.2.2 節で述べた分析方法で、5名の学習者の「テーマ調整が起こる要因」を分析した。その結果、表 6-7 に示している「テーマ調整の規範」（以下、規範）と表 6-8 に示している「規範が顕在化・生成される要因」（以下、要因）のコードとカテゴリーが得られた。そして、前述したように、「要因」が「規範」を顕在化・生成させることによって、テーマ調整がもたらされるという関係にある。

表 6-7 からうかがえるように、規範には、【学習者の内的条件】、【研究の条件】及び【環境】が抽出されている。【学習者の内的条件】とは、テーマ調整をもたらした学習者自身に関する規範である。その中には、学習者の<興味・関心>、<自分への意味>、<能力>、<資料の準備>、及びテーマに関する<予備知識>が含まれることが確認された。【研究の条件】とは、研究はどうあるべきかについて学習者が考える規範である。その中には、<先行研究の真似>、<RQ の成立>、<内容の具体性>、<内容の明確性>、<オリジナリティ>、及び<研究意義>などが含まれる。【環境】とは、集められる<資料>や入手できる<調査資料>、及び与えられた<時間>などに関する規範である。



表 6-7 テーマ調整の規範

カテゴリー	コード	定義
学習者の 内的条件	興味・関心	テーマに興味・関心が感じるか
	自分への意味	このテーマで研究することによる自分への意味
	能力	自分の能力でそのテーマが研究できるか
	資料の準備	そのテーマに必要な資料を準備できているか
	予備知識	そのテーマについての知識を持っている
研究の 条件	先行研究の真似	先行研究を真似ること
	RQ の成立	リサーチクエスチョン (RQ) が成立つか
	内容の具体性	テーマが具体的であるか
	内容の明確性	内容が明確になっているか
	オリジナリティ	研究にオリジナリティがあるか
	研究意義	そのテーマについての研究意義があるか
	研究一般の意義	研究一般の意義を備えているか
	論理性	考えや分析結果が論理的であるか
	分析視点の系統性	分析の視点が系統的であるか
	調査対象の適切性	調査対象が適切であるか
環境	調査内容の具体性	調整内容が具体的であるか
	課題の難易度	課題の難易度が適切であるか
	文献資料	参考文献としての資料が収集できるか
	調査資料	調査データとしての資料は入手できるか
	時間	時間は足りるか

表 6-8 からうかがえるように、要因として、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】が抽出されている。＜事前課題＞、＜教室内の話し合い＞及び

＜書面フィードバック＞は、筆者が設計し、実施した学習者の卒論作成を支えるための支援活動であり、これらの要因を【支援活動】というカテゴリーでまとめる。＜文献調査＞、＜分析＞及び＜執筆＞は、学習者自身の研究活動であり、【学習者の研究実践】と名付けた。＜友達との交流＞や＜ルームメイトとの交流＞も確認され、他者との交流という点で＜教室内の話し合い＞と類似しているが、教師が実施する支援活動ではないため、【教室外の他者との話し合い】と名付けた。

表 6-8 規範が顕在化・生成される要因

カテゴリー	コード	定義
支援活動	事前課題	支援活動の事前課題（タスクシート、振り返りシート、発表レジュメなど）
	教室内の話し合い	教室内で行われた話し合い
	書面フィードバック	教師 T1 による書面のフィードバック
学習者の研究実践	文献調査	学習者が行った文献レビュー
	分析	学習者が行ったデータ分析
	執筆	学習者の執筆
教室外の他者との話し合い	友達との交流	研究に関する友達との交流
	ルームメイトとの交流	研究に関するルームメイトとの交流

### 3.4 テーマ調整のプロセスの具体例

続いて、上記で得られたコードとカテゴリーを用いながら、学習者 Li と R の事例で、テーマ調整が具体的にどのようなプロセスで行われているのかを記述する。なぜこの2名の学習者を事例として述べるのかというと、①当該2名の学習者が比較的頻繁にテーマ調整を行っている点、②当該2名の学習者は同じグループメンバーなので、支援活動の文脈が共有されている点、以上2点の理由があるからである。

#### 3.4.1 学習者 Li のテーマ調整のプロセス

学習者 Li のテーマ調整に関するプロセスを下記の表 6-9 にまとめている。表にある「テ

「テーマ」欄は、異なるトピックを指す。「テーマの詳細」欄は、学習者の記述を引用しながら筆者がまとめた各時期のテーマの内容である。なお、「※」は、説明が必要と判断した際に加えたものである。「調整」欄は、3.3.1節で述べたテーマ内調整である。「規範」及び「要因」欄は、3.3.2節で述べたテーマ調整が起こる要因である。見やすくするため「規範」の欄において、【学習者の内的条件】を網掛けに、【環境】を囲い文字にしている。その他は、【研究の条件】である。「要因」の欄において、【学習者の研究実践】を網掛けに、【教室外の他者との話し合い】を囲い文字にしている。その他は、【支援活動】である。本研究で使用する分析資料で確認できなかった場合、「—」で示している<sup>37</sup>。

表6-9からうかがえるように、学習者Liは2回のテーマ間調整(テーマA→テーマB、テーマA→テーマC)、及び数回のテーマ内調整を経て、卒論のテーマを定着させた。このプロセスにおいて、学習者Liは「要因」によって顕在化・生成された「規範」を満たすように、一つひとつのテーマのさまざまな側面を考え、テーマが成り立つかどうかを検証した。その結果、洗練且つ精緻化された卒論テーマに定着させることができた。

まず、テーマAについて、＜興味・関心＞及び＜資料の準備＞規範で飲食から日本社会を知るという内容が＜発見＞された。そして、3週目に＜教室内の話し合い＞及び＜文献調査＞要因で＜研究の意義＞という規範が顕在化・生成され、＜具体化＞調整がもたらされ、テーマAが「納豆から日本人の性格を見る」となった。その後4週目に、＜教室内の話し合い＞及び批判的読みという＜事前課題＞要因で、テーマAの＜RQの成立＞、＜研究一般の意義＞、＜研究の意義＞、及びテーマAを研究する自らの＜能力＞といった規範が顕在化・生成され、テーマAの＜放棄＞は導かれた。5週目に＜予備知識＞及び＜興味・関心＞規範によって、テーマB及びテーマCは同時に＜発見＞されたが、テーマCが検討され続け、テーマBは自然に＜放棄＞された。

最後に学習者Liの卒論に定着したテーマCは、日本人が映る映画の分析についてなのだが、5週目の＜発見＞から17週目までさまざまなテーマ内調整が行われた。まず、6週に＜教室内の話し合い＞要因で＜内容の具体性＞規範が顕在化・生成され、漠然とした5週目の「映画から中国人の日本人に対する態度の変化」は＜具体化＞調整が行われ、次の3つの研究内容に具体化された。①「戦後以来、代表的な日本、日本人に関する映画の中の

---

<sup>37</sup>大半の場合、＜興味・関心＞、＜能力＞、＜資料の準備＞など【学習者の内的条件】、＜時間＞という【環境】についての規範が顕在化・生成する要因は確認できなかった。これらの規範は、学習者がこれまでの大学生活で培ってきたもの、或いは＜時間＞のような大学に明確に規定されているものと考えられる。

日本人のイメージ」、②「そのイメージの形成の原因の分析」、③その映画の影響。そして、7週目の〈教室内の話し合い〉要因で、〈課題の難易度〉規範で、戦後の映画から、21世紀の3部の映画に〈絞込み〉、研究内容③も「一部の観衆」への影響に絞り込まれた。また、研究内容①の「日本人のイメージ」には、研究者のイメージ、観衆のイメージ、及び研究者から見る観衆のイメージなど複数の可能性がある。〈内容の明確性〉及び〈課題の難易度〉規範により、学習者 Li は自身から見るイメージを書くことに〈明確化〉した。9週目に、〈教室内の話し合い〉で、21世紀の3部の映画を分析して何が言えるかという話になり、このテーマの〈RQの成立〉規範が顕在化・生成され、調査対象とする映画は1949年以降の戦争映画に〈拡大〉し、そして、分析内容も「イメージ」から「イメージの変化」へと〈変化〉した。10週目に、〈文献調査〉要因により、内容②の「イメージの形成の原因」は、「理論（民族性と時代性）と実践（中日関係の変動）の両方面」に〈具体化〉された。そして、〈教室内の話し合い〉の影響で、〈RQの成立〉規範、つまり「1949年以降の中国の戦争映画における日本人のイメージの変化」に合わせ、研究内容③はなくなり、研究内容①及び②に絞り込まれた。11週～12週に研究内容①の「イメージ」をめぐって、学習者 Li 自身の〈分析〉実践と〈教室内の話し合い〉、教師 T1 の〈書面フィードバック〉の要因から、〈分析視点の系統性〉規範が顕在化・生成され、5つのカテゴリー（属性、言語行動、非言語行動、行為、価値観）に〈抽象化〉された。さらに、16週目に、学習者 Li は自分自身で〈分析〉し〈執筆〉してみることで、自身の〈能力〉で限られた〈時間〉内に1949年以外の映画を全部比較することには無理があると分かり、〈教室内の話し合い〉での検討を経て、分析対象を古い映画（50、60、70年代）及び21世紀の映画に〈絞込〉んだ。なお、17週目の〈教室内の話し合い〉で、選定された70年代の映画（1部のみ）には日本人が出ていないのではないかという疑問を呈され、学習者 Li の〈分析〉でもそれが確かめられ、分析対象はさらに〈絞込〉まれ、古い映画（50、60年代）及び21世紀の映画になった。18週目からは何の調整も行われず、卒論のテーマとして定着した。

表 6-9 学習者 Li のテーマ調整のプロセス

テーマ	週	テーマの詳細	調整	規範	要因
A	2	「飲食を突破口にして日本社会をもっと知る。例えば、納豆。」	発見	興味・関心 資料の準備	—
	3	「納豆から日本人の性格を見る」	具体化	研究の意義	教室内の話し合い 文献調査
	4	「テーマを変えよう」が決定	放棄	RQの成立	教室内の話し合い
				研究一般の意義 研究の意義 能力	
B	5	「中日両国の苗字についての対照研究」	発見	予備知識	教室内の話し合い 事前課題
	5	テーマCが決定されたため、テーマBは放棄	放棄	興味・関心	—
C	6	「映画から中国人の日本人に対する態度の変化」 具体的な研究内容： ①「戦後以来、代表的な日本、日本人に関する映画の中に日本人のイメージ」、②「そのイメージの形成の原因の分析」、③その映画の「影響」	具体化	内容の具体性	教室内の話し合い
		※漠然とした5週目のテーマが3つの内容に具体化			
	7	「二十一世紀における中国の戦争映画の日本人のイメージについて の研究—<>、<>、<>を例に—」 具体的な研究内容： ①「映画の中に日本人のイメージ」、②「形成した原因の分析」、③「一部の観衆（若者を中心に）の態度を集め、特徴と傾向を分析する。」	絞込み 明確化 絞込み	課題の難易度 内容の明確性 課題の難易度 課題の難易度	教室内の話し合い
		※明確化：「日本人のイメージ」には、研究者のイメージ、観衆のイ			

	<p>メー、研究者から見る観衆のイメージなど複数の可能性がある。Liは7週目に自分自身から見るイメージを書くことに決めた。  ※5週目から「感情」、「影響」、「態度」と言葉は変化したが、どれも、中国人が映画の中の日本人を見てどう思うかを示したもので、意味の変化はないと考えられる。</p>			
9	<p>1949年以後の中国の戦争映画における日本人のイメージの変化  ※拡大：映画の範囲が21世紀から1949年以降に拡大  ※変化：「イメージ」の分析から、「イメージの変化」の分析へ変化</p>	拡大変化	RQの成立	教室内の話し合い
10	<p>イメージが変化する理由を「理論（民族性と時代性）と実践（中日関係の変動）の両方面」から分析  ③の研究内容（「若者」の「態度」）がなくなった。</p>	具体化 絞込み	内容の具体性 RQの成立	文献調査 教室内の話し合い
11   12	<p>分析項目は、「①属性（名前、性格、職業）、②言語行動（言葉づかい、言い方、語気）、③非言語行動（外見、表情、態度）、④行為（はっきりした目的や動機を持った活動）、⑤価値観」になった。  ※抽象化：7週目、9週目の「代表的な人物、名シーン、場面、名言」から、11週目の調整を経て、12週目に5つのカテゴリーに抽象化</p>	抽象化	分析視点の系統性	分析 教室内の話し合い 書面フィードバック
16	<p>調査する映画は、古い戦争映画（50、60、70年代）と21世紀の戦争映画に絞られた。</p>	絞込み	能力	分析 執筆 教室内の話し合い
17	<p>70年代の映画は分析対象から外された</p>	絞込み	時間 調査対象の適切性	— 教室内の話し合い 分析

### 3.4.2 学習者Rのテーマ調整のプロセス

学習者Rのテーマ調整のプロセスは、表6-10に示している。表6-10は、表6-9と同様の表記になっている。表6-10からうかがえるように、学習者Rは1回のテーマ間調整（テーマA→テーマB）、及び数回のテーマ内調整を経て、卒論のテーマを定着させた。このテーマ調整のプロセスにおいて、学習者Rは、前述した学習者Liと同様に、「要因」によって顕在化・生成された「規範」を満たすように、2つのテーマに関わるのさまざまな側面を考察し、テーマとして成り立つかどうかを検証し、テーマをより精緻化するように調整した。

テーマAについては、学習者Rは2週目～4週目に検討している。R自身の〈興味・関心〉規範で「日本文化の特徴」というテーマAが〈発見〉された。その後、〈教室内の話し合い〉で具体的な研究内容の可能性について検討され、学習者R自身も〈文献調査〉で、いわゆる「日本文化の特徴」についての文献を見つけられず、〈内容の具体性〉規範が顕在化・生成された。そして、〈ルームメイトとの交流〉でアドバイスを受け、テーマを家族企業から見る日本社会の特有性といった内容に〈具体化〉させた。3週目に、〈教室内の話し合い〉で、このテーマにおけるRQは何なのかについて検討され、「家族企業」は本当に学習者Rが論じたい内容なのかについても話し合われ、〈RQの成立〉及び〈興味・関心〉規範が顕在化・生成されるに至った。また、学習者R自身の〈文献調査〉では、関連する〈文献資料〉が見つからず、自身が想定したRQが果たして成立可能か疑問となったという。このように、〈RQの成立〉、〈興味・関心〉及び〈文献資料〉の3つの規範で、テーマAの〈放棄〉がもたらされた。

学習者RのテーマBは「鬼」に関してである。5週目に、学習者Rは、〈文献調査〉で、「鬼」に関する内容に目が付き、興味を持っていることに気づいた。そして、「鬼についての日本人のイメージ」には、RQが成立していると考えられ、テーマBは〈発見〉された。6週目における〈教室内の話し合い〉では、「日本人のイメージ」に関する研究が既に存在すると指摘され、〈RQの成立〉規範が顕在化・生成された。そこで、学習者Rは、日中対照研究のアドバイスを受け、日本人のイメージから日中両国における「鬼」についてのイメージの比較、及びイメージが異なる要因といった内容へと〈拡大〉した。7週目には〈教室内の話し合い〉及び教師T1による〈書面フィードバック〉で、「イメージ」の具体性を問われ、学習者R自身の〈文献調査〉で〈先行研究の真似〉規範が顕在化・生成され、漠

然とした「イメージ」から、「イメージの差異によって作られた諺や俗語」に＜具体化＞された。また、9週目になると、学習者R自身の＜文献調査＞の成果に基づいて、＜教室内の話し合い＞及び教師T1による＜書面フィードバック＞を経て、＜オリジナリティ＞規範が顕在化・生成され、「イメージの差異によって作られた諺や俗語」に関する日中対照から「中国と日本における「鬼」に関する比喻表現」といったの対照研究に＜変化＞した。更に10週目には、＜教室内の話し合い＞及び学習者Rの＜文献調査＞により、テーマにある「比喻」の＜具体性＞が問われ、比喻表現が「直喩、隠喩、換喩」と分かれ、テーマの更なる＜具体化＞がもたらされた。しばらくテーマが落ち着いたが、16週目になると、学習者Rの実際の＜分析＞を通して、比喻表現の1つである「換喩」は、「鬼節、鬼市<sup>38</sup>」のようなものばかりで、「鬼」のイメージと関係はないと判断され、＜調査対象の適切性＞規範が顕在化・生成され、「換喩」は調査対象から外され、調査対象の＜絞込み＞がもたらされた。さらに、17週に学習者Rの＜分析＞が進み、隠喩に「鬼」から転義したものが多いため、文脈から判断できない場合が多いという。また、学習者Rは、自身には隠喩を分析する＜能力＞が欠如しており、残された＜時間＞も隠喩の分析に不十分であると判断した。このように、＜調査対象の適切性＞、学習者自身の＜能力＞、可能なく＜時間＞といった3つの規範で、調査対象がさらに絞り込まれ、分析対象が直喩のみになったのである。18週目になり、学習者Rは、6週目から計画していたテーマBのもう1つの内容である「イメージが違う要因」について＜分析＞を進めたが、予想していた要因は容易に見つからず、＜課題の難易度＞規範により、「イメージが違う要因」の内容を削り、研究内容を「日中両国における「鬼」についてのイメージの対照」のみに絞り込んだ。

---

<sup>38</sup> 「鬼節」は中国では旧暦の三月三日、又は清明節等を指すが、主に旧暦七月十五日のお盆を指す。「鬼市」は中古品などの安いものを売る夜市のことである。



表 6-10 学習者Rのテーマ調整の様相

テーマ	週	テーマの詳細	調整	規範	要因
A	2	「日本文化」の「特徴」	発見	興味・関心	—
	3	「家族企業」を通して日本の「社会文化」の「特有なもの」をまとめる。	具体化	内容の具体性	教室内の話し合い 文献調査
	4	テーマAは放棄	放棄	RQの成立	ルームメートとの交流 教室内の話し合い 文献調査
	5	「鬼の文化」。具体的に、「日本人は鬼に対して、どんなイメージを持っているのか」、「鬼のイメージを諺と溶け合うことは日本人のどんな民族心理を反映するのか」を分析	発見	興味・関心 RQの成立	文献調査
B	6	日本だけでなく、「日本の鬼と中国の鬼とのイメージそれぞれは何」か、日本人の心理だけでなく、「違うイメージが出来る原因」を分析	拡大	RQの成立	教室内の話し合い
	7	「日本と中国における「鬼」に関する諺や俗語の対照研究」 ※漠然とした「鬼のイメージ」から、「イメージの差異によって作られた諺や俗語」に具体化	具体化	内容の具体性 先行研究の真似	教室内の話し合い 書面フィードバック 文献調査
	9	「中国と日本における「鬼」に関する比喩表現」の対照研究 ※調査の対象は、「諺や俗語」から、「比喩表現」に変化	変化	オリジナリティ	文献調査 教室内の話し合い 書面フィードバック
	10	比喩表現を直喩、隠喩、換喩に分けて分析	具体化	内容の具体性	教室内の話し合い 文献調査
	16	「直喩、隠喩、換喩」から、「直喩、隠喩」に絞込み	絞込み	調査対象の適切性	分析
	17	「直喩、隠喩」から「直喩」に絞込み	絞込み	調査対象の適切性 能力 時間	分析
	18	「違うイメージが出来る原因」の内容がなくなった。	絞込み	課題の難易度	— 分析

### 3.5 テーマ調整に関する考察

以上、3.3節では学習者5名のテーマ調整を分析し、①テーマ調整の様相（「調整」、並びに②テーマ調整の規範（「規範」）及び規範が顕在化・生成される要因（「要因」）についてコード及びカテゴリーを抽出した。そして、3.4節では、2名の学習者の具体的なテーマ調整のプロセスを記述した。本節では、3.3節及び3.4節の分析結果からうかがえた「調整」、「規範」、及び「要因」の特徴、並びにテーマ調整のプロセスについて考察する。

#### 3.5.1 「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴

##### (1) 「テーマ調整の様相」に関する特徴

まず、「調整」に関する特徴について2点述べる。1点目に挙げられるのは、テーマ調整は、卒論作成プロセスにおいてよく行われる行為で、研究が始まる時点にとどまらないことである。3.3節でまとめた学習者5名のテーマ調整の様相から、この特徴がうかがえる。5人とも、さまざまなテーマ内調整を行い、5人中4人がテーマ間調整を行った。第3章第2.3節で日本語専攻生の卒論テーマの変化を分析し、半数以上の学習者のテーマに変化（テーマ間調整）が見られた。テーマが変化する点は、本章で分析した学習者5名のテーマ調整の様相と一致している。また、5人ともテーマ調整を支援活動（全部で22週間）の終盤まで続けた。学習者Liは17週目まで、学習者Hと学習者Rは18週目まで、学習者Wと学習者Lは19週目までテーマ調整を行った。そして、3.4節で学習者2名の事例で示唆したように、さまざまな「要因」に顕在化・生成された「規範」を満たすように行われる「テーマ調整」を通して、学習者のテーマが検証され、精緻化されていく。前述したように、細川（2008）は、テーマの設定理由に対する「答えを自分なりに用意することができれば、論文・レポートの8割は出来上がった」（p.44）といえると述べている。このテーマを検証し、精緻化していくテーマ調整のプロセスから、なぜ細川がそう述べているのかが説明できただろう。「調整」に関わる2点目の特徴は、テーマ内調整において、〈絞込み〉及び〈具体化〉が数多く見られるという点である。次の表6-11からうかがえるように、学習者が行った各テーマ内調整には、〈絞込み〉調整（対象を減らすこと）が最も多く、その次は〈具体化〉調整（上位の次元から具体的な対象に落とすこと）である。研究経験のない又は浅い学習者が最初に選ぶテーマは対象範囲が広すぎる傾向にある。例えば、3.4節で分析した学習者Liが最初に選んだのは飲食から日本社会を見るといったテーマで、学習者Rが最初に選んだのは、日本文化の特徴といったテーマであった。また、テーマ調整のプロ

セスに選んだテーマの範囲が広いだけでなく、すでに卒論に定着したテーマも、範囲が広すぎると指摘されている（王秋華・比嘉 2003、王健宜 2007、安静・陳俊森 2012 など）。そのため、＜絞込み＞と＜具体化＞調整が数多く行われていると考えられる。

表 6-11 5名の学習者が行った各テーマ内調整（＜発見＞と＜放棄＞を除外）の回数

テーマ内調整 学習者	具体化	抽象化	絞込み	拡大	変化	明確化
学習者W	2	0	2	2	1	0
学習者L	2	1	3	3	0	0
学習者H	1	0	2	1	5	0
学習者Li	3	1	5	1	1	1
学習者R	3	0	3	1	1	0
総回数	11	2	15	8	8	1

## (2) 「テーマ調整の規範」に関する特徴

次に、「規範」に関する特徴について述べる。3.4節で2名の学習者の事例から「規範」に関する特徴は次の2点にまとめられると考える。第一に、研究が進むにつれて頻繁に確認される「規範」は、【学習者の内的条件】から【研究の条件】に移行していく。3.4節の表 6-9と表 6-10を見ると、＜興味・関心＞をはじめとする【学習者の内的条件】（「規範」欄に網掛けの部分）はテーマが発見される頃に多く確認されているが、テーマが検討されていくにつれて、＜RQの成立＞、＜内容の具体性＞、及び＜内容の明確性＞などの【研究の条件】（「規範」欄にマークされていない部分）が頻繁に確認されるようになっていくことがわかる。つまり、研究が進むとともに、学習者は自身に関する規範から、研究に関する規範に気づき、また、目を向けるようになるとも言える。第3章第2.3節で、学習者が考える良いテーマが備える要素及び学習者が実際のテーマ設定時に影響を受けた要素を比較し、卒論作成を経験することで、＜興味・関心＞だけでなく、研究の規則や社会、他者<sup>39</sup>により

<sup>39</sup> 第3章と本章のデータの種類、分析手順が異なるため、抽出できたカテゴリーがすべて対応しているわけではない。そして、第3章では、第6章で分けている「規範」及び「要因」に当たる要素を分けていない。

目を向けるようになると推測したが、「規範」に関する1点目の特徴は、この推測を裏付けるものであろう。

第二に、情報化社会において<文献資料>及び<調査資料>などの【環境】が与えるテーマ調整への影響はそれほど大きくなかった。先行研究（孟海霞 2009、穆凤英 2001、孙文抗 2004）で、「資料」は「興味・関心」に続く、外国語専攻の卒論テーマ設定に影響する2番目の要素とされている。しかし、前述した学習者 Li 及び R の事例において、<文献資料>は1度しか確認できず、<調査資料>は確認されなかった。ちなみに、学習者 Li 及び R が使用した文献資料は、全て図書館或はインターネットで利用できる資料である。学習者 Li が調査した資料は、中国で撮影された映画で、学習者 R が調査した資料は、インターネットで利用できる「現代日本語書き言葉均衡コーパス」及び「中国語（現代／古代）コーパス」（北京大学中国語言語学研究センター）である。日本語の書籍や学術誌などの資料は依然と不足しているのが現実だが、中国語の書籍や学術誌、インターネット上でアクセスできる日本語、中国語の資料、データベースなども利用できるため、<資料>規範がある程度満たされているとも考えられよう。もちろん、研究仲間や教師との情報共有が必要であると考えられる。

### (3) 「規範が顕在化・生成される要因」に関する特徴

最後に、「要因」に関する特徴について述べる。3.4 節で記述した学習者 Li 及び学習者 R の事例から、次の3つの特徴が考えられる。第一に、<事前課題>、<教室内の話し合い>、及び<書面フィードバック>などからなる【支援活動】（表 6-9 及び表 6-10 「要因」欄にマークされていない部分）は、テーマ調整のプロセスにおいて終始確認できた。特に、<教室内の話し合い>要因は、最も多く確認された。この結果は、筆者が行った【支援活動】、特にその中の<教室内の話し合い>がテーマ調整を促進することを示唆している。テーマが成り立つかどうかについては、学習者は自分の中で閉じて考えるのではなく、<教室内の話し合い>、<事前課題>、及び<書面フィードバック>を通して考察し判断していくのである。筆者が行った支援活動は、「規範」を顕在化・生成させる「要因」になり、学習者の「テーマ調整」を起こしている。

第二に、<文献調査>、<分析>、及び<執筆>などからなる【学習者の研究実践】（表 6-9 及び表 6-10 「要因」欄に網掛けの部分）は、研究活動が進むにつれてテーマ調整に大きく影響してくる。そして、前半では<文献調査>、後半では<分析>が最も多かった。この結果から、前掲の「テーマ設定という行為自体にも研究が必要」（張世英 1981：59）

という論点が裏付けられる。

第三に、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】は、相互的、相乗的に規範が顕在化・生成するのに影響を与えている。学習者Liと学習者Rの事例において、1つの規範の要因に、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】の中の2つが同時に確認されたケースが見られる。例えば、学習者Liは16週目に、【学習者の研究実践】（〈分析〉及び〈執筆〉）で調査対象を絞り込まなければ完成できないということが分かり、その考えを【支援活動】（〈教室内の話し合い〉）に持っていき、他者との話し合いでテーマ調整に至った。そして、17週目の【支援活動】（〈教室内の話し合い〉）で、ある映画に日本軍人が出ていないのではないかと教師T2に指摘され、【学習者の研究実践】（〈分析〉）で指摘された映画に日本人が出ていないことを確認し、その映画を調査対象から外す調整を行った。このように、学習者が【支援活動】、または【教室外の他者との話し合い】で得たフィードバックは、各自の【学習者の研究実践】に活かされるのである。または、【学習者の研究実践】で分かってきたことは、【支援活動】及び【教室外の他者との話し合い】のたたき台になり、【支援活動】及び【教室外の他者との話し合い】を方向付けていく。【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】は、相互的、相乗的に作用しながら、テーマ調整の規範が顕在化・生成するように影響している。

### 3.5.2 テーマ調整プロセス

これまでの分析と考察によって、学習者のテーマ調整は次のようなプロセスを経ているのではないかと考える。学習者は、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との交流】からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、【学習者の内的条件】、【研究の条件】及び【環境】等のテーマ調整に関する「規範」を顕在化・生成させ、テーマ間調整とさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していく。

このようなプロセスを図で表現すると、下記の図6-8の通りになる。本研究で使用する分析資料は、学習者5名のみを対象としたため、「要因」、「規範」及び「テーマ調整」には、確認できていないバリエーションも存在する可能性があると考え、「……」で示した。

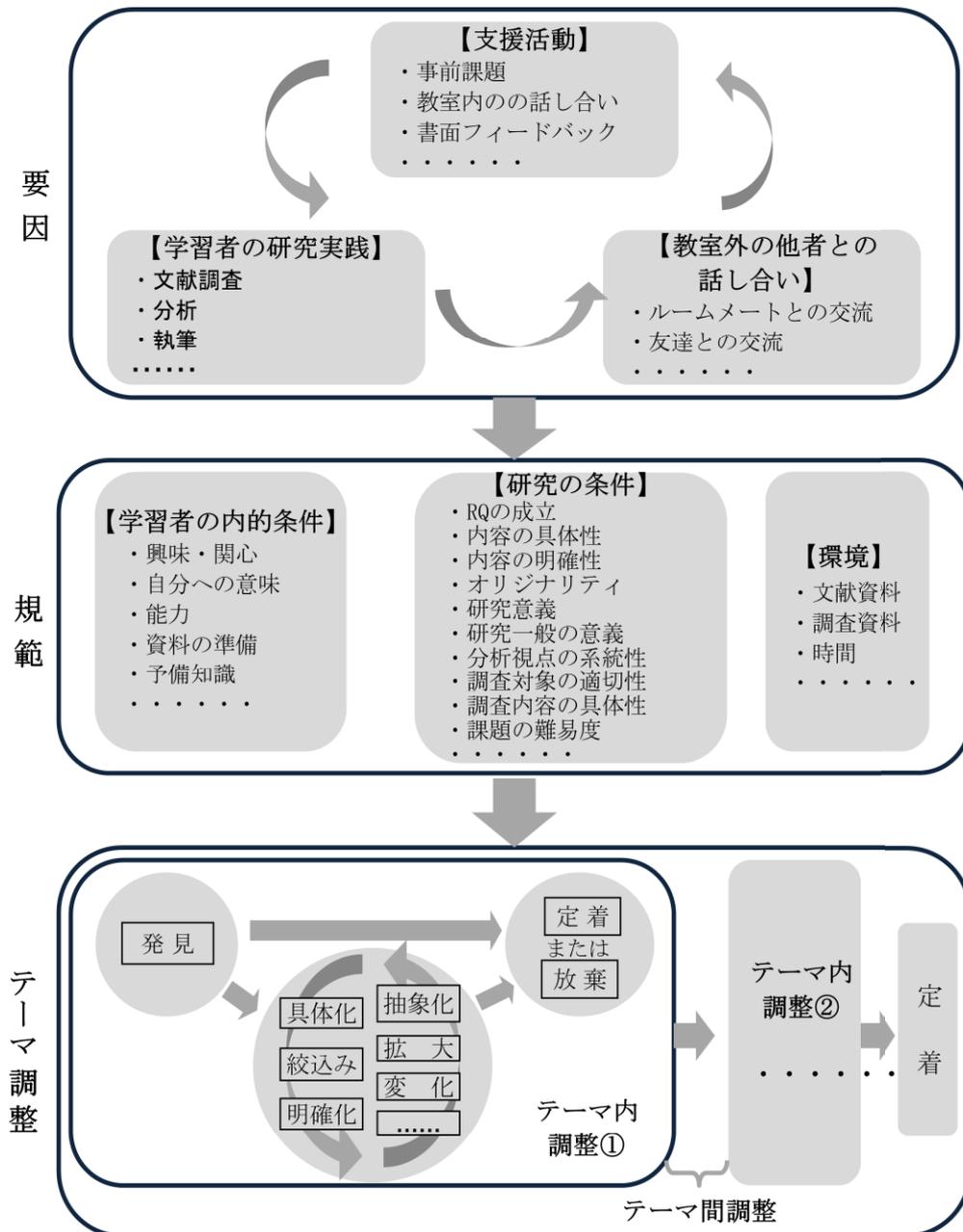


図 6-8 卒論作成の支援活動における学習者のテーマ調整のプロセス

### 3.6 本節のまとめ

本節では、テーマ調整のプロセスにおいて、学習者がどのようなテーマ調整を行ったか、そのテーマ調整に影響を与えた要因が何かを分析し、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴とテーマ調整に関するプロセスを考察した。まず、第3.1節では、テーマについての先行研究をまとめ、テーマ調整の詳細及びそれに影響した要因についてはまだ明らかにされていないこと、縦断的に収集したデータによって学習者一人ひと

りのテーマ調整のプロセスに対する分析及び考察がほとんど行われていない点を指摘した。3.2節では、「テーマ調整に影響した要因」を「テーマ調整の規範」及び「規範が顕在化・生成される要因」に分ける理由を述べ、「テーマ」及び「テーマ調整」などの用語を定義し、分析の手順及び分析例を示した。

そして、分析結果として、まず、3.3節では5名の学習者のテーマ調整のプロセスから抽出した「調整」、「規範」及び「要因」のコードとカテゴリーを述べた。具体的には、「調整」を分析し、【テーマ間調整】及び【テーマ内調整】カテゴリーを抽出した。「規範」の分析によって、【学習者の内的条件】、【研究の条件】及び【環境】といった3つのカテゴリーを、「要因」の分析によって、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】といった3つのカテゴリーを抽出できた。次に、3.4節では、これらのカテゴリー及びその中のカードを用いながら、2名の学習者のテーマ調整プロセスを記述した。また、3.5節では、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関わる特徴及びテーマ調整プロセスについて考察した。まず、「調整」に関する特徴について、テーマ調整は、卒論作成のプロセスにおいてよく行われる行為で、研究の初期段階にとどまらない点と、テーマ内調整において、〈絞込み〉及び〈具体化〉が数多く見られる点を挙げた。次に、「規範」に関する特徴について、次の2点をまとめた。①研究が進むにつれて、多く確認される「規範」は、【学習者の内的条件】から【研究の条件】に移行していく。②情報化社会において〈文献資料〉及び〈調査資料〉などの【環境】はテーマ調整への影響はそれほど大きくない。また、「要因」に関する特徴について、次の3点を挙げた。①〈事前課題〉、〈教室内の話し合い〉及び〈書面フィードバック〉などからなる【支援活動】は、テーマ調整プロセスにおいて終始確認できた。②〈文献調査〉、〈分析〉及び〈執筆〉などからなる【学習者の研究実践】は、研究活動が進むにつれてテーマ調整に大きく影響してくる。③【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】は、相互的、相乗的に規範が顕在化・生成するのに影響を与えている。そして、最後に、学習者のテーマ調整のプロセスを「学習者は、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との交流】からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、【学習者の内的条件】、【研究の条件】及び【環境】などのテーマ調整に関する「規範」を顕在化・生成させ、テーマ間調整とさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していく」とまとめた。学習者にとって、テーマを検証し、精緻化していくこのプロセスこそ、学びになっている。

## 4 思考力と表現力から捉える学習者の学び

これまで、第2節で「読みの検討」活動における学習者の学ぶ様子を分析し、第3節では、学習者のテーマ調整プロセスを分析し考察した。本節では、支援活動全体の目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で、第2節及び第3節の分析結果から学習者の学びをどう捉えられるかについて述べる。

### 4.1 「読みの検討」活動から見る学習者の学び

「読みの検討」活動において、学習者がどのように学んでいたかについて、第2節で、教師が設定した「論文スキーマの形成・拡大」及び「批判的な読みの学び」といった目標に沿って分析した。まず、「論文スキーマの形成・拡大」をめぐって、学習者による論文の構成及び論文の言語使用についての理解を、学習者のタスクシート、教室内のグループメンバーとの話し合い、及び学習者の自己評価の3つの側面から分析した。その結果、学習者が論文の構成について理解を深め、論文の言語使用について、語彙、文法、文体などのミクロレベルと、文章全体のわかりやすさ、行間の論理性などのマクロレベルにわたる特徴に気づき「論文スキーマ」を形成・拡大させたことが確認された。次に、「批判的な読みの学び」をめぐって、学習者のタスクシートと学習者の自己評価を分析し、学習者が課題論文をそのまま鵜呑みにするのではなく、批判的に課題論文の言語面と、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性などの研究面を考えながら読んでいたことが確認できた。また、「読みの検討」活動で形成・拡大された「論文スキーマ」、及び活性化された「批判的な読み」を、各自の文献レビュー、執筆に活かそうとする学習者の姿が見られたことを述べた。このように、第2節での分析を通して、教師が設定した目標に照らし合わせ、学習者の学びが確認できたと言えよう。

支援活動の全体的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で捉え直すと、どうなるだろうか。学習者の表現力の育成については、まず、全体的には「読みの検討」活動をめぐって、「話し合う・読む・書く」言語活動が行われていることから、学習者の表現力が育成されていると推測できる。具体的には、第2節の分析からうかがえるように、「読みの検討」活動をめぐって、学習者は、教室内でグループメンバーと話し合い、教室外で課題論文を読み、タスクシートや振り返りシートを完成させていた。特に、学習者たちは、タスクシートや振り返りシートなどの事前課題や発表にとどまらず、教室内で起こる即興的な話し合いでも積極的に日本語の使用を選択していた場合が多く見られた



(資料 6-1、6-2、6-3)。このような「話し合う・読む・書く」言語活動自体は、学習者の日本語による表現力の育成につながっているだろう。次に、言語表現に焦点を当てた課題を通して、学習者は日本語についてメタ的に考え、得られた気づきを各自の卒論作成に活かそうとすることも、学習者の日本語による表現力の育成につながると考えられる。第 2.4.2 節で分析したように、学習者は、課題論文の言語使用の特徴についてまとめ(表 6-3)、それについて教室内で話し合い(資料 6-2)、2.5.1 節で分析したように、課題論文の言語面について良かった点と改善すべき点を評価し(表 6-4 と表 6-5)、教室内で話し合っていた。そして、言語使用の特徴をまとめる課題自体についても話し合っていた(資料 6-3)。

「読みの検討」活動における学習者の思考力の育成については、論文の構成をまとめる課題(2.4.1 節)及び課題論文を評価する課題(2.5 節)についての分析から確認できると考える。まず、論文の構成をまとめる課題の遂行は、批判的思考を行うことになっている。第 4 章で述べたとおり、論文を含む論説文の一般的な構成である「序論、本論、結論」は、批判的思考のプロセスである「問題の同定、問題の分析、問題の解決」と類似している。つまり、論文の構成をまとめる課題は、課題論文の研究の流れをつかむことになり、この課題を遂行すること自体、批判的思考を行うことになる。実際の「読みの検討」活動において、学習者は、課題論文の全体の構成、序論・本論・結論の構成、再び論文全体の構成の順で論文の構成をまとめ、教室内で話し合うことが観察された。これは、学習者が、1 本 1 本の課題論文の内容を理解しながら構成を意識的にまとめ、他者と話し合いながら理解を深めているということであり、学習者の思考力の活性化になっていると言えよう。次に、課題論文を批判的に読むことは、論理的に課題論文を評価することになるため、批判的思考を養うことにつながる。2.5 節の分析から、学習者は、課題論文が卒業した先輩の卒論であれ、学術雑誌の掲載論文であれ、課題論文を模範的な存在と見て鵜呑みにすることなく、良い点と改善すべき点を意識しながら批判的に読むことができたことが確認された。

## 4.2 テーマ調整プロセスから見る学習者の学び

学習者のテーマ調整プロセスについては、第 3 節で学習者がどのようなテーマ調整を行ったか、そのテーマ調整に影響を与えた要因は何かを分析した。そして、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴とテーマ調整プロセスを考察したところ、次の結果が得られた。まず、5 名の学習者のテーマ調整プロセスから、テーマ調整におけ

る「調整」、「規範」、及び「要因」のコードとカテゴリーを抽出し、そのコードとカテゴリーを用いて2名の学習者のテーマ調整プロセスを記述した。そして、それまでの分析から、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴を考察した。まず、「調整」に関する特徴として、テーマ調整は、卒論作成のプロセスにおいてよく行われる行為で、研究の初期段階にとどまらない点、テーマ内調整において、〈絞り込み〉及び〈具体化〉が多く見られるという点を挙げた。次に、研究が進むにつれて多く確認される「規範」は、【学習者の内的条件】から【研究の条件】に移行していく点と、情報化社会において〈文献資料〉及び〈調査資料〉等の【環境】はテーマ調整への影響はそれほど大きくない点に特徴があることを挙げた。さらに、「要因」の特徴については、次の3点を挙げた。①【支援活動】では、テーマ調整プロセスにおいて終始確認できた。②【学習者の研究実践】では、研究活動が進むにつれてテーマ調整に大きく影響してくる。③【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】は、相互的、相乗的に規範が顕在化・生成するのに影響を与えている。最後に、学習者のテーマ調整プロセスを、学習者は、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との交流】からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、【学習者の内的条件】、【研究の条件】及び【環境】などのテーマ調整についての「規範」を顕在化・生成させ、テーマ間調整及びさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していくプロセスであるとまとめた。

以上の結果を踏まえて、学習者のテーマ調整プロセスにおける学びを、支援活動の全体的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点からはどう捉えられるのだろうか。まず、学習者の表現力の育成について述べる。テーマ調整プロセスにおいて、「話し合う・読む・書く」言語活動が頻繁に起こり、学習者の表現力が育成されたと考えられる。第3.3節の分析で、テーマ調整の規範を顕在化・生成させる要因として、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】が抽出された。そして、第3.5節で、これらの要因を考察し、〈事前課題〉、〈教室内の話し合い〉及び〈書面フィードバック〉などからなる【支援活動】の影響が卒論作成において終始確認され、研究活動が進むにつれて〈文献調査〉、〈分析〉及び〈執筆〉からなる【学習者の研究実践】が大きく影響してくることが確認された。これらの「要因」が多く確認されたことは、教室内の話し合い、書面フィードバックの読み、文献の読み、事前課題の書き込み、データ分析、執筆などの言語活動が多く起こっていたことを意味している。学習者は各々のテーマをめぐる、日本語でグループメンバーと話し合うこと（資料6-7、資料6-8）や日本語の文献

を読むことも多く、日本語で事前課題を完成させ、卒論を執筆していた。このように、テーマ調整のプロセスにおいて、「話し合う・読む・書く」言語活動が多く確認されたことから、学習者の表現力、特に日本語による表現力を活性化させることができたと言える。

次に、学習者の思考力の育成について述べる。上記でまとめたように、テーマ調整プロセスは、学習者が【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】の「要因」によって顕在化・生成される「規範」を満たそうとし、各自のテーマを検証していくプロセスである。このテーマ調整のプロセス自体は、学習者が批判的思考を行うプロセスになっている。第3.3節の分析で、テーマ調整の規範として、【学習者の内的条件】、【研究の条件】及び【環境】を抽出できた。それは、学習者は、場当たりにテーマを調整していたわけではなく、「規範」のフィルターをかけて調整を行っていたことを意味している。そして、第3.5節の考察から、研究が進むにつれて、【研究の条件】が【学習者の内的条件】に代わって多く顕在化・生成されていたことがわかる。それは、学習者の中に【研究の条件】が多く顕在化・生成され、各自のテーマがより相応しい研究テーマになっていることを意味している。しかも、これらの「規範」は、【支援活動】、【学習者の研究実践】及び【教室外の他者との話し合い】からなる「要因」によって顕在化・生成されたため、テーマ調整は、他者、学ぶ対象、及び自己との対話によって検証されているとも言える。このようなテーマ調整プロセスを経験してきた学習者は、思考力が育成されたと推測されよう。

## 5 本章のまとめ

本章では、本研究の研究課題②を明らかにするために、学習者の卒論作成における行動の側面から、学習者の「読みの検討」活動での学びと学習者のテーマ調整のプロセスを分析し、考察した。まず、第1節では、卒論作成のプロセスを分析するために、なぜ「読みの検討」活動と、学習者のテーマ調整を分析対象に選んだのかを説明した。その理由としては、まず、これらの二つの活動を対象とすることで、異なる角度—教師が設定した目標に沿って学習者の学ぶ様子を分析すること、及び学習者の研究実践のプロセスを分析すること—から分析できる点を述べた。次に、「読みの検討」活動及び学習者のテーマ調整は、それぞれ教師の支援活動と学習者の研究実践において非常に重要な位置を占めている理由を述べた。

第2節では、「読みの検討」活動における学習者の学ぶ様子を、教師が設定した「論文

スキーマの形成・拡大」及び「批判的な読みの学び」といった目標に沿って、学習者のタスクシート、教室内のグループメンバーとの話し合い、学習者の自己評価から分析した。その結果、学習者の「論文スキーマの形成・拡大」及び「批判的な読みの学び」が確認できた。第3節では、テーマ調整のプロセスにおいて、学習者がどのようなテーマ調整を行ったか、そのテーマ調整に影響を与えた要因が何かをめぐって分析し、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴とテーマ調整プロセスについて考察した。その結果、「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴が明らかになり、テーマ調整において、学習者は、「支援活動」、「学習者の研究実践」及び「教室外の他者との交流」からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、「学習者の内的条件」、「研究の条件」及び「環境」などのテーマ調整についての「規範」を顕在化・生成させ、テーマ間調整及びさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していくプロセスが浮かび上がった。

第4節では、以上の分析・考察の結果を、支援活動の全体的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で捉え直した。「読みの検討」活動では、学習者は、さまざまな「話し合う・読む・書く」言語活動を行い、そして、言語表現に焦点を当てた課題でも、日本語について気付き、メタ的に考えることができた。テーマ調整のプロセスにおいて、「要因」が多く確認されたことは、教室内の話し合い、書面フィードバックの読み、文献の読み、事前課題の書き込み、データ分析、執筆などの言語活動、つまり、「話し合う・読む・書く」言語活動が多く起こっていたことを意味している。そのため、この2つの活動において、学習者の表現力が育成できたと考えられる。また、「読みの検討」活動では、論文の構成をまとめる課題の遂行自体は、課題論文の研究の流れをつかむことになり、課題論文を批判的に読むことは、論理的に課題論文を評価することになっている。そして、テーマ調整のプロセスは、学習者が「要因」によって顕在化・生成される「規範」を満たそうとし、各自のテーマを検証していくプロセスであり、このテーマ調整のプロセス自体が、学習者が批判的思考を行うプロセスになっている。そのため、この2つの活動において、学習者の思考力が育成できたとはいえる。

本章では、「読みの検討」活動とテーマ調整のプロセスを取り上げ、学習者の卒論作成のプロセスについて分析し、考察した。しかしながら、当然、支援活動におけるその他の活動や学習者によるその他の研究実践においても学習者は学んでいると考える。そのため、一度卒論作成を統合的に捉えるという視点が必要である。そして、当事者としての学習者は卒論作成をどう認識しているのか、という視点も欠かせない。そこで、次の第7章では、

卒論作成全体に対して、学習者はどのように意味付けているのかといった学習者のメタ的な認識を対象に、引き続き、本研究の研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか」について分析する。

## 第7章 学習者の卒論作成に対する意味付け

第6章では、研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか」を明らかにするために、学習者の卒論作成における行動の側面から、学習者の「読みの検討」活動での学びと学習者のテーマ調整のプロセスを分析し、考察した。本章では、第6章に引き続き、研究課題②について、学習者のメタ的な認識の側面から、学習者の卒論作成に対する意味付け及びその変容のプロセスについて分析し、考察する。本研究でいう「意味付け」は、楊秀娥(2013b)と同じく、学習者が「自分の取り組んでいることが自分にとってどのような意味(価値)を持つのかをメタ的に考えること」(p.46)を指す。第3章のまとめで明らかになったように、中国の日本語専攻生を含める外国語専攻生が、卒論を役立たない存在であり、「卒業するための手段、タスク」とみなしていると広く批判されている。一方、卒論作成を通して日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けが具現化したり生成したりする変容が見られている(楊秀娥2010)との指摘もなされている。本章では、支援活動に支えられるこの卒論作成に対して、学習者はどう意味付けているのか、またその意味付けにどのような変容が見られるか、学習者のその後の大学院での学習や仕事に影響があるのかについて分析する。

まず、第1節では、卒論作成の意味をめぐってメタ的に話し合う2週目の様子を分析する。第1節の分析によって、学習者が卒論作成の意味が書かれた配布資料をどのように読んでおり、どのように教室内で話し合っていたのかがうかがえる。第2節と第3節では、学習者が卒論作成に対してどのような意味付けを行っているのかを分析する。まず、第2節では、支援活動後のアンケート調査データから、5名の学習者それぞれの卒論作成に対する意味付けを分析する。次に、第3節では、その中の2名の学習者の事例を取り上げ、卒論作成に対する意味付けの変容プロセスについて分析する。また、卒論作成が卒業した学習者に与える影響を明らかにするため、第4節では、学習者の卒業一年後に行った追跡調査を分析する。最後の第5節では、本章のまとめを行い、卒論作成に対する意味付け、意味付けのプロセスという2点について考察を行う。

### 1 卒論作成の意味を考える2週目の様子

第5章で支援活動を設計する要点をまとめた際に述べたように、卒論作成の意味を認識させる必要がある。そのため、正式に支援活動が始まった2週目では、「読みの検討」活

動で卒論作成の意味を取り上げた。本節では、まず、学習者は、卒論の意味について書かれた配布資料を読んで何を考えたのかをまとめる。次に、教室内の「読みの検討」活動の時間に、卒論の意味をめぐってどのような話し合いが行われていたのかを例示する。

## 1.1 配布資料を読んだ学習者の考え

まず、卒論の意味を検討するための配布資料について述べる。1週目の支援活動が終わる頃、次の資料を配布し、配布した資料には正しいことが書かれている保証がないため、批判的に読んでほしいことを強調しておいた。配布資料として、新聞記事、学術論文、市販の卒論ガイドブックなどに書かれている卒論の意味についての部分を抜粋し、用意した。新聞記事の内容は、大学の卒論を廃止すべきかどうかをめぐって議論したものである。下記は配布資料として用いた資料の引用元である。

新聞記事 3 本：

刘贤「大学本科毕业论文存废之争引网民热议」（筆者訳：大学卒論の存廃についての論争がネットユーザの熱い議論を引き起こした）

<http://news.sina.com.cn/c/2009-10-14/002318822401.shtml>（2009年10月15日アクセス）

江瑞「本科毕业论文与其取消不如改良」（筆者訳：大学卒論は廃止より改良すべき）

<http://learning.qingnet.cn/view/200910/13348229.htm>（2009年10月15日アクセス）

陈才「本科毕业论文并非一废了之」（筆者訳：大学卒論の問題は廃止で解決できるわけではない）

<http://news.sina.com.cn/pl/2009-10-12/081018810667.shtml>（2009年10月15日アクセス）

学術論文から抜粋した卒論の意味付けに関する調査結果：

楊秀娥（2009）「日本語科大学生の卒業論文作成の実際：中国の某大学での質問紙調査を通して」第5回中国大学日本語教育研究国際シンポジウム（同済大学）口頭発表，2009年12月12、13日

市販のハンドブックから抜粋した卒論の意味について書かれている部分：

高奋（2004）《外语类学生毕业论文写作指导》（筆者訳：外国語専攻における卒論指導）浙江大学出版社 pp.5-8（1.2節「卒業論文の意味」）

2週目のタスクシートでは、第6章で説明した課題論文を対象にするタスクシートと違って、以上の配布資料を読んで、同感したこと、疑問に思ったこと、新たに思ったことを

書くように求めた。学習者がタスクシートに書いた内容<sup>40</sup>を要約すると、次の通りになる。学習者が配布資料を読んで同感した点には、①卒論の質の低下、②卒論には大きな意味があること、③卒論の問題を実施方法の改善から解決すべきこと、が見られた。そして、学習者が疑問に思った点には、①中国の大学生は自分なりの観点が書けるのか、社会や大学は大学生の卒論に期待を持っているのか。②知識を系統化させるとはどのようなことなのか、などが見られた。学習者が新たに感じた点には、①大学の基礎段階から研究のような授業を設置すべき、②卒論の質の問題は、これまでの初等、中等、高等教育にすべて原因がある、③論文を重視するムードを作るべき、④卒論に対する態度が大事である、などが挙げられた。以下に、学習者の回答を記載する。

#### 同感したこと

- ・剽窃などの問題が多く、卒論の質がますます低下している。(H、Li)
- ・卒論という教育方法は、学生に大きな意味がある。(L) 論文作成は、普段の学び方と違って、学生の積極性を高められるため、まじめに論文を書いたら、その効果は一学期の授業より著しい。(R)
- ・卒論の質が低下するということは、卒論そのものに問題があるわけではなく、卒論の実施方法に問題がある。(H) 剽窃が多く見られることと、卒論自体の意味との間に、因果関係を持っていない。(W) 卒論を廃止することより、改善すべき。(Li)
- ・卒論を卒業できる唯一の要件にすべきではない (Li)

#### 疑問に思ったこと：

- ・卒論で大学4年で学んだ知識を系統化させるとはどのような意味なのか。(W)
- ・中国の学生は卒論で独特な意見が書けるか。(H) 大学や社会は大学生の卒論に期待しているのか。(Li)

#### 新たに感じたこと：

- ・大学の基礎段階から、研究のような授業を設定すべき。(H、W、Li)
- ・卒論の質が低下する原因は、大学教育だけでなく、初等、中等教育も含めて議論すべき。(H)
- ・卒論の大切さを学生に伝えるべき、論文を重視するムードを作るべき。(W)
- ・卒論に対して、どんな態度を持つかが一番大事だ。(R)

配布資料の読みを通して、学習者は、大学生の卒論の質の問題、卒論作成の意味、卒論の改善方法について考えていた。以上の学習者の回答から、まず、学習者が卒論の意味を認めていることがうかがえた。卒論の廃止すら議論されている現状に対して、学習者は、

---

<sup>40</sup> 卒論の意味とかがわかっていないと判断した内容を分析対象から省いた。



卒論そのものに問題があるわけではなく、実施方法に問題があり、それを改善すべきであると考えている。そして、配布資料を読んで、学習者は、卒論を改善するためには、初等、中等、高等教育を含めて考える視点が必要で、特に大学の基礎段階から研究のような授業が設置されるべきであり、卒論指導（作成）する際に、卒論を重視するムード、態度が欠かせないと考えようになった。2週目の配布資料の読みによって、学習者が卒論作成の意味をメタ的に考え、認識することができ、卒論作成を重視し、卒論作成に積極的に取り組むことにつながると考えられる。

## 1.2 卒論の意味をめぐる教室内での話し合い

次は、2週目の「読みの検討」活動において、グループメンバーがどのように話し合っていたのか見てみよう。教室内の話し合いにおいて、上記で要約した話題が挙がっていた。特に、学習者が疑問に思ったことについての話し合いが多かった。

例えば、次の資料7-1には、学習者Wが提起した疑問点をめぐる話し合いを示している。学習者Wは、配布資料に書かれている「大学4年間で学んだ知識を系統化させることができる」といった文の意味が理解できないといった(01)。1つのテーマで卒論を書くことは、どのように大学で学んだ知識を系統化させることができるかといったところに引っかかっていた。この疑問をめぐって、グループメンバーはそれぞれの考えを話した。学習者Hは、日本語の学習の面について、卒論作成において卒論までの3年間に学んだ知識を復習しなければならないことになっているため、「卒論をちゃんと書けば、系統的な学習ができる」と主張した(04)。学習者Lは、学習者Wと同じように、1つの論文にこれまで学んできたばらばらに散らばっている知識を全部反映できるかと疑問に感じていたが、卒論のプロセスの一つひとつの知識が活かされるため、形にした論文だけで評価されることが「浅い」と考えるようになったと発言していた(08)。卒論の経験者であるボランティアV1は、日本語で卒論を書くことは、日本語を運用し日本語力を高めるプロセスであると同時に、問題を発見し解決するプロセスにもなるため、「卒論作成には、知識を系統化させ、昇華するプロセスがある」と述べた。教師T2は、卒論までに学んだり、考えたりしたさまざまなことは、卒論についての思考や卒論の表現に「直接的に、間接的に、あるいは、潜在的に」影響を与えているため、「知識を系統化させる」ことは、テーマをめぐる特定の知識を系統化させることを意味していなく、「総合的な、複合的なレベル」の系統化を指していると語った(12)。それに加え、教師T1は、卒論は、「練習ではなくて、自分の考えを表現する1

つの本当の過程」で、「各面の能力を動員」することが要求されるため、表現と思考の両方において知識を系統化させることができると主張し (13)、卒論作成のプロセスにおいて理解を深めることを勧めた (15)。これらの話し合いによって、学習者Wは、「ちょっと納得しました」と言った (14)。

#### 資料 7-1 「知識の系統化」に対する理解についての話し合い (G1、2 週目) (筆者訳)

01W 文章① (筆者注：新聞記事) の 1 つの文にはちょっと問題があるなと思います。この文の前半は「卒論作成は、学生が積極的に主体的に研究課題の歴史、現状と将来について理解することを友好的に促進することができ」これはわかります。でも、後半の「大学 4 年間で学んだ知識を系統化させることができる」は理解できません。卒論は一般的に 1 つのことをテーマにするので、どうやって、4 年間で学んだ知識を系統化させることができるんですか。4 年間に学んだ知識を基礎に研究を行うと言うべきだと思います。私たちは外国語で書くから、書く能力によって研究をします。ほかの専門だったら、中国語で書いて、どうやって 4 年間で学んだ知識を系統化させられるんですか。まあ、これはあら捜しになるかもしれないですけど。

02T1 いいえ、これは重要ですよ。

03T2 皆さんはどう思いますか。これは非常に重要な一文ですね。

04H 卒論をちゃんと書けば、系統的な学習ができると思います。卒論作成は、日本語能力とかかかっています。その日本語能力は、卒論までの 3 年間の学習成果です。卒論を書くプロセスにおいて、前の 3 年間に学んだものを復習しなければならないですね。だから、いろいろな面においてそれが見られると思います。例えば、日本語ですね、執筆したものからしか見られないかもしれないですが、語感などは全部かかっていると思います。だから、その一文は一理あると思います。

05T1 われわれの専門から言っているんですね。

06H はい、日本語から言えば。

07T2 L さんはどう思いますか。

08L これについて私もちょっと疑問に感じました。文科系の場合、知識は毎日の積み重ねによって得ていますね。1 本の論文に、どうやってばらばらに散らばっている一つひとつの知識を全部反映できるんですか。考えてみたら、論文という最後の形で卒論の意味を判断することが浅いと言えるかもしれないですね。一つひとつの知識は、論文を書くプロセスにおいて少しずつ活かされたりするからです。

09T2 そう、そう、プロセスですね。

中略

10T1 V1 さんは、卒論を書いたんですね。言語能力が高まったと感じましたか。

11V1 きっと高まったと思います。日本語によって 1 本の論文を書くことは、言語が応

用され、言語能力が高まるプロセスにもなるからです。でも、散らばっている知識を運用すると同時に、卒論作成は、問題を発見し、問題を解決するプロセスにもなっています。この方法は、その後分からないことにあつたとき運用し、参考することができますね。だから、卒論作成には、知識を系統化させ、昇華するプロセスがあると思います。

12T2 知識を系統化させることは、外来語の研究を例にすれば、4年間に学んだ外来語を系統化させることを意味しているわけではないですね。それより、1つ上のレベル、2つ上のレベルで、総合的な、複合的なレベルについて言っていると思います。(中略) 言語技能だけでなく、授業中に教師が使った問題分析の方法、皆さんが学んだ日本語、言語についての分析、文化を見る視点、言語から見る文化、日本文学の授業やその他の授業で考えたことなどは、直接的に、間接的に、あるいは、潜在的にわれわれの思考、またはわれわれの表現方法に影響します。だから、卒論は4年間に学んだ知識を検証する集大成と言うんですね。これまでの皆さんの卒論を観察してきて、私はこのように感じています。

13T1 そうですね。卒論の意味を話すとき、よく「集大成」、「総仕上げ」という言葉を使いますね。一つひとつの単語、文法、どのような環境にどのような意味になるかという語用、このような知識は全部卒論の中に総合的に運用されますね。卒論は、練習ではなくて、自分の考えを表現する1つの本当の過程です。作文や翻訳の課題より、前に学んだ知識が多く使われ、総合的に使われることになりますね。また、思考力もそうですね。卒論は、人物やこと、ものを描く作文より、レベルが高いですね。すぐに正解が見つかる課題ではなく、各面の能力を動員し、調査したり、考えたり、ほかの人と交流しなければ解決できません。ですので、卒論には「4年間で学んだ知識を系統化させる」ことができると私は思います。Wさんはどうでしょうか。

14W ちょっと納得しました。

15T2 Lさんが言ったように、卒論は1つのプロセスですね。この意味はね、このプロセスの中で少しずつ理解していきましょう。

次の資料 7-2 には、学習者 Li が提起したいいわゆる「コピペ」についての話し合いを示している。学習者 Li は、なぜ大学生が自分の考えを書かずに「コピペ」をするのかという問いを投げかけた (01)。学習者 Li (03、10)、学習者 R (04) の話しから、「コピペ」の問題を意識していることが確認された。その原因について、学習者 Li は、大学生の卒論(の価値)が期待されていないため、卒論を書く積極性を持ってないことを挙げ (06)、学習者 R は、卒論までの3年間に「身につけたものが少な」く、「深いものが書けない」点を指摘した (09)。また、ボランティア V2 は、選択する授業と専攻する授業への扱いが違うという自分の経験を例に、卒論が「大切」に思うかどうかの「意識」も原因であると言った (11)。

教師 T1 は、ボランティア V2 の話しを受けて、「卒論は自分にとってどんな意味があるかということを中心に理解すること」ができ、「頑張る意識」があれば、「自分が納得できるものが書け」と言い、学習者を励ました (12)。

#### 資料 7-2 なぜ大学生が「コピペ」するかについての話し合い (G2、2 週目)

01Li	一体どうして学生は自分の考えを表すことよりコピーするけいら？ すき？ 嫌い？ (T1：傾向？) 傾向があるか。
02T2	他人のものをコピーする (Li：はい) 他人のものを引用、そのまま取り入れて自分のものにする。皆さんの周りの友達に、そのような現象があるんですか。
03Li	はい。
04R	よくありますね。
05T1	じゃ、いいと思いますか。
06Li	大体、みんなはわれわれに期待があまりないので、みんな、みんなの積極、積極性があまりない。だから、コピーはいいと思います <sup>41</sup> 。
07T1	いいと思っています？
08Li	はい。
09R	そして、この三年間、日本語をずっと勉強しましたが、やっぱり身につけたものが少ないと思います。写不出一些有深度的东西。(筆者訳：深いものが書けないです。) だから、いつもほかの人のことをコピーしたりしています。
10Li	就是这个现象很普遍。各个学科，各种人都会有，而且有的时候非常严重。(筆者訳：これはよく見られます。いろいろな専攻で、いろいろな人に見られます。非常にひどい場合もあります。)
11V2	この原因については私の考えで、それは、自分の意識、その大切さを頭の中に入れてません、ですね。例えば、私はその選択授業の先生に、例えば、この前、環境というような授業の先生に、1つの課題論文を書くというようなことを言われて、私はその時全体的にはコピーとは言えないですが、部分的にコピーしました。でも、日本語に関する論文は、コピーする意識がないです。自分の専門ですから、自分で書きたいですね。
12T1	意識が大切ですね。意識と、卒論は自分にとってどんな意味があるかということを中心に理解することと、頑張る意識。頑張っていけば、深いもの、深くないものでもいいですが、自分が納得できるものが書けますね、誰でも。

<sup>41</sup> 学習者 Li は、「コピペ」に疑問を提示しているため、ここで「コピペ」を正しい行為と捉えているわけではなく、「コピペ」に理解を示していると筆者は理解する。「コピペ」について、教師は特に留意しており、「表現項目の発表」活動で「引用」が取り上げられた回 (10 週目) に、なぜ引用を明記しなければならないかについて、「著作権などの権利を侵害せず、むしろ保護することは、論文の出来不出来を問う以前の道義的・法的なモラルの問題」(河野 2002:74) であること、そして、引用を明記しないこと、「コピペ」は「剽窃」と思われることを強調していた。

以上、2週目に卒論の意味をめぐる教室内の話し合いを例示した。資料7-1に示す「知識の系統化」に対する理解についての話し合いは、G1のメンバーが母語で行っていた。話し合いによって、一人の学習者が提示した「知識の系統化」ということについて、学習者、ボランティア、教師はそれぞれの考えを述べ、知識とはどのような知識なのか、系統化とは、どのようなプロセスなのかについて、それぞれの考えを共有することができたと思われる。資料7-2に示す大学生がなぜ「コピペ」するかについての話し合いは、G2のメンバーが日本語で行っていた。話し合いによって、「コピペ」の深刻さが確認され、学習者それぞれが考える原因も見えてきた。教室内のこのような話し合いを通して、学習者、教師、ボランティアの考えが共有され、学習者に卒論作成の意味を考えることを促し、そして、その際のヒントが与えられることが期待できると考える。

## 2 学習者が行った卒論作成に対する意味付け

本節では、支援活動の終了時に5名の学習者が卒論作成をどう意味付けたのかを分析する。分析するにあたって、支援活動後のアンケート調査（付録5-8）の資料を用いる。第5章で収集したデータについて説明する際に述べたように、記述式アンケートを採用したのは、学習者にじっくり考えてから回答してもらいたいと思ったからである。なお、学習者の自由記述を見て不明な点があった場合は、メールや電話で確認を行った。

具体的には、アンケートの質問項目「卒業論文の作成を経て、卒業論文を書く意味は何だと思いますか」に対する5人分の回答を分析のデータとした。学習者の回答は自由記述で、これらの回答をコーディングし、カテゴリーを抽出した。その結果は、次の表7-1に示した。卒論作成に対する学習者の意味付けとして、【思考力の育成】と【表現力の育成】が抽出できた。

表 7-1 支援活動後のアンケート調査から見る学習者の意味付け

カテゴリー	コード	学習者の回答（筆者訳）
思考力の育成	問題を発見、分析、解決する能力の育成	大学4年間に学んだ日本語の基礎知識を運用し、 <u>問題を発見、分析、解決する能力を育成する</u> 。卒論で経験した困難を乗り越えるプロセスは、今後の学習や生活における参考になる。(W) 学んできた専門的な知識を系統的に振り返り、整理し、 <u>問題発見、問題解決の方法を学び、他人の研究成果を尊重することを学ぶ</u> 。(H)
	学術的に考える能力の育成	これまで20年近く学校教育を受けてきて、誰にでも考える力があると思うが、学術的な、系統的な方法で1つの問題を考える訓練は少なかった。 <u>卒論は、まさに学術的な、系統的な方法で1つの問題を考える能力を培うのである</u> 。細かく言えば、例えば、問題の切り口を発見する能力、情報を収集し、整理する能力、科学的な妥当な方法で情報を加工する能力などである。(L)
	主体的に考える能力の育成	主体的に思考し、自分の考えを表現する。そして、 <u>不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める</u> 。(Li) <u>主体的に思考する能力、自分の考えを表現する能力を育成するところにあると思う</u> 。私たちは、教室内の詰め込み教育に慣れていて、迅速に大量の知識を吸収してきたが、主体的な思考能力も奪われた。卒論は、欠如しているこの能力を修正することになる。テーマを選定し、資料を収集し、分析し、結論を導くプロセスにおいては、提示した問題を解決するために、 <u>絶えず自ら考えなければならなかった</u> 。わかってもらえるように簡潔に明快に表現しなければならなかった。だから、卒論は、思考能力と自分の観点を表現する能力の育成にはとても役立つと思う。(R)
表現力の育成	自分の考えを表現する能力の育成	<u>問題を解決するために、絶えず自ら考えなければならなかった</u> 。わかってもらえるように簡潔に明快に表現しなければならなかった。だから、卒論は、思考能力と自分の観点を表現する能力の育成にはとても役立つと思う。(R)
	日本語の知識の運用、整理	<u>学んできた専門的な知識を系統的に振り返り、整理し、問題発見、問題解決の方法を学び、他人の研究成果を尊重することを学ぶ</u> 。(H) <u>大学4年間に学んだ日本語の基礎知識を運用し、問題を発見、分析、解決する能力を育成する</u> 。(W)

まず、【思考力の育成】について述べる。【思考力の育成】は全員から確認できた。このカテゴリーの中に、＜問題を発見、分析、解決する能力の育成＞、＜学術的に考える能力の育成＞、＜主体的に考える能力の育成＞の3つのコードが抽出された。＜問題を発見、分析、解決する能力の育成＞が、学習者Wと学習者Hの回答から抽出されたコードである。学習者Wと学習者Hは、問題を発見、分析、解決する能力の育成が卒論作成の意味であると回答した。＜問題を発見、分析、解決する能力の育成＞は、何を思考するかに重きを置く意味付けであると考えられる。学習者Lは、卒論までの学校教育では、「学術的な、系統的な方法で1つの問題を考える訓練は少なかった」と指摘し、卒論作成は、「まさに学術的な、系統的な方法で1つの問題を考える能力を培うのである」として、卒論作成に対して＜学術的に考える能力の育成＞と意味付けている。「学術的に考える能力」が「問題を発見、分析、解決する能力」と重なる部分が多いが、何を思考するかより、どのように思考するかに重きを置いていると考えられる。そして、学習者Liと学習者Rは、＜主体的に考える能力の育成＞に卒論作成を意味付けている。学習者Rは、自分たちは「教室内の詰め込み教育に慣れていて、迅速に大量の知識を吸収してきたが、主体的な思考能力も奪われた」と訴え、「卒論は、欠如しているこの能力を修正することになる」と認識している。＜主体的に考える能力の育成＞は、思考する姿勢、態度に重きを置いていると考えられる。以上の3つのコードは、相互に関わっているとも考えられる。例えば、学習者Rが「主体的に思考する」ことを強調しながら、「テーマを選定し、資料を収集し、分析し、結論を導くプロセスにおいては、提示した問題を解決するために、絶えず自ら考えなければならなかった」と言い、「学術的に考える」ことも、「問題を発見、分析、解決する」ことにも言及している。このように、【思考力の育成】は、問題を発見、分析、解決するための主体的な、学術的な思考力の育成と言い換えられると思われる。

次に、【表現力の育成】についての学習者の回答を見てみよう。学習者Liは、「不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める」と言い、学習者Rは、「わかってもらえるように簡潔に明快に表現しなければならなかった」と言い、卒論作成によって、＜自分の考えを表現する能力の育成＞ができると考えている。また、前掲した学習者Wと学習者Hの回答には、「学んできた専門的な知識を系統的に振り返り、整理」すること、することが触れられている。この2点は、＜日本語の知識の運用、整理＞としてコードを抽出できると思われる。こうして、【表現力の育成】は、学んだ日本語の知識を運用し、自分の考えを表現する能力の育成と言ってもいいだろう。

以上が、支援活動後のアンケート調査で得られた学習者の自由記述をデータに、5名の学習者が卒論作成をどう意味付けたのかを分析したものである。学習者の回答からコード、カテゴリーを抽出した結果、5名の学習者ともに【思考力の育成】に卒論作成を意味づけていることがうかがえた。そして、2名の学習者が明確に【表現力の育成】を卒論作成の意味と捉えており、ほかの2名の学習者の回答から【表現力の育成】が意味付けられていることを推測した。このように、支援活動の目標である「学習者の思考力と表現力の育成」は、支援活動に支えられる卒論作成を経験した学習者に意味付けられていることが確認できた。

### 3 学習者の卒論作成に対する意味付けの変容プロセス

前節で、支援活動後のアンケート調査によって、5名の学習者の卒論作成に対する意味付けを分析した。一方、学習者の意味付けには変容が見られたのか、どのような意味付けのプロセスになっているのかが見えなかった。本節では、2名の学習者の事例を取り上げ、学習者の意味付けがどのように変容しているのかを縦断的に分析する。

#### 3.1 分析方法

分析する際に、2名の学習者、学習者Li (G1) と学習者W (G2) を取り上げた。学習者Li と学習者Wを分析の対象にした理由は2点ある。1点目は、学習者Li と学習者Wの卒業後の進路が、支援活動前からそしてそれぞれ就職と進学と異なっていたため、卒論作成を意味付けるプロセスに相違が見られると思われたからである。学習者Li は日本語使用とは関係のない職場に就職する予定で、学習者Wは大学院で日本語教育について勉強する予定であった。2点目は、学習者Li と学習者Wは、5名の学習者の中で比較的多くの思いを振り返りシートに書いており、卒論作成に対する意味付けを論じる上で象徴的なケースになると判断したためである。

分析データとして、次の資料を使用した。第5章で述べた「①アンケートとインタビュー資料」における支援活動前のインタビュー資料、支援活動途中のグループインタビュー資料、支援活動後のアンケート調査、及び「②支援活動の記録や学習者の成果物」における支援活動の記録の文字化資料、学習者の振り返りシートである。佐藤 (2008) を参考に、分析の手順を以下の通りにした。



- ①「①アンケートとインタビュー資料」及び学習者の振り返りシートから、「私にとって卒論作成は～だ」「私にとって卒論作成は～の意味がある」のような内容を切り抜き、セグメントを作る。
- ②セグメントごとに、コーディングする。例えば、例えば、「卒論は、自分の考えていることを表現するチャンスかもしれない」セグメントから、「自分の考えを表現する」という概念が抽出される。この概念を【】で表示する。
- ③上記で得られたコードを中心に、再び上記手順①に使用した資料に戻りに、支援活動の記録の文字化資料も併用し、学習者の意味付けの変容をストーリーラインとして構築する。

### 3.2 学習者 Li が意味付けを深化・生成するプロセス

卒論作成過程に対して、学習者 Li は (1)【自分の考えを表現する】、(2)【自分自身を振り返り、再認識する】、(3)【日本語能力を高め、自信を取り戻す】、(4)【思考力と表現力を向上させる】、(5)【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】、(6)【日本語で表現する意欲が生まれる】という6つの意味付けを行っていた。(1)【自分の考えを表現する】は、学習者 Li が支援活動前から行われていたものであるが、支援活動を通して、深化された。それに対して、意味付け (2) ～ (6) は支援活動の中で新たに芽生え、生成された意味付けである。以下、確認される時間順に、学習者 Li が行った意味付けの詳細を見ていく。

#### (1)【自分の考えを表現する】

以下に述べるように、支援活動前に学習者 Li が卒論作成に付与した意味は、【自分の考えを表現する】ことである。しかし、学校や社会という場に向けた卒論の価値への疑いや、学習者 Li が最初に選んだテーマから、学習者 Li には誰に向かって自分の考えを表現したいのかが明確になっていなかったことがわかる。

支援活動に参加する前の学習者 Li にとって、卒論作成は「自分の考えていることを表現するチャンス」であった。次に示す資料 7-3 は、支援活動前のインタビューで卒論の意味を聞かれた学習者 Li の語りである。学習者 Li は、卒論までの大学での学習はすべて大学や教師に決められていたが、卒論だけは自分の意志で決定することができるため、卒論で「自分の書きたいテーマを見つけて」自分の考えを書いて「すっきりしたい」と語っていた。資料 7-3 から、決められた勉強をさせられてきた学習者 Li は自分の考えを表現した

い気持ちが強かったと言えよう。

### 資料 7-3 支援活動前のインタビュー（筆者訳）

卒論はちょっと特別でしょう。今までどんな授業を開講するか、私たち学生は決められないじゃないですか。卒論なら、要求されることはいろいろありますが、何を書くかは私たちが決めることでしょう。卒論は大学、もしかしてこの一生の学習の終止符になるかもしれないので、ちゃんとその終止符を打ちたいと思います。はっきり言って、卒論ですっきりしたい、すっきりできるかどうかわからないですけど。自分の書きたいテーマを見つけて、それは研究と認められないかもしれないけれども、自分にとっては研究になるだろうと思います。資料を調査したり、ほかのこともしたりして。卒論は、自分の考えていることを表現するチャンスなのかもしれないです。

自分の考えを表現する意欲が強いように見える一方、学習者 Li は学校や社会にとっての卒論の価値も気にしていた。次の資料 7-4 は、2 週目に行った卒論作成の意味をめぐる話し合いである。学習者 Li は卒論に「実際価値」(01) がなければ、「現実感がなく、遊び感覚でやるようなもので、書かなくてもたいしたことじゃない」(05) と語った。つまり、論文と呼ばれる以上、学校や社会に役立たないのなら、卒論の存在意味は失われてしまうのではないかということである。その発話は、「自分の考え」と「学校や社会」にとっての「実際価値」との葛藤の現れとも言えよう。

支援活動で学習者 Li は「学校から社会まで大学生の卒論に対して期待を持っていますか。どんな期待ですか。」(06) といった疑問をグループメンバーに投げかけた。学習者 Li の質問に対して、ボランティアの V2 は「自分の新しい考えを皆さんと分かち合う」(08) ことに意味があると言い、教師 T1 は、「自分は成長できたら、社会にとっても意味になる」(09)、そして、目に見えないが「人類の文明、文化」(11) の発展に寄与できるということがあるのではないかと語った。教師 T2 は、「立派な社会人になって、社会に貢献する力を持つというような期待」(13) が社会にはあり、「卒業論文を書く、完成すること自体はそのような人材育成の重要な要素」(13) であると述べた。このようにして、学習者 Li の疑問をめぐってさまざまな意見交換がなされていた。

#### 資料 7-4 卒論の「実際価値」についての話し合い (G2、2 週目)

- 01Li 文章 C (筆者注: 筆者が配布した卒論の存廃を論じる記事の 1 つ) には卒論にはあまり実際価値がないという論述があります。私もそう思います。
- 02T1 実際価値というのは、どんなことですか。
- 03Li 実際価値
- 04V2 例えば、将来の仕事に役に立つことですか。
- 05Li はいはい。卒業、就是说跟现实不是很接近, 只是玩一玩那意思。就是你这论文其实写不写也无所谓。(筆者訳: 現実感がなく、遊び感覚でやるようなもので、書かなくてもたいしたことじゃないような感じですね。)
- 中略
- 06Li 私の疑問。私は二つ疑問があります。  
1 つは、学校から社会まで大学生の卒論に対して期待を持っていますか。どんな期待ですか。あ、この文章を読み、読みました、この問題を考えています。期待がありますか。
- 中略
- 07T1 じゃ、修士とか博士の論文は必ず社会にとって大きな意味があると考えていますか。(学習者 Li : たぶん) 目に見える、学習者 Li さんのいわゆる実際価値が必ずあると思いますか。(皆: うんー) V2 さんの修士論文、どんな価値がある、どのように考えていますか。
- 08V2 大きい価値、或いは貢献とは言えませんが、小さいですけど、自分の新しい考えを皆さんと分かち合うことがより大切だと思います。
- 09T1 自分の考えをほかの人と分かち合うこと、広く言えば社会と分かち合うことに、価値があるということが言えますね。私たちの研究というのは、意味っていうのは、社会にとっての意味、自分にとっての意味がありますよね。自分でも社会の 1 人ですね。(学習者 Li : はい。)自分は成長できたら、社会にとっても意味になると言えますね。
- 10Li そうですか。
- 11T1 広く言えば、私たちは研究をやって、人類の文明、文化には意味がないとは言えないですね。それは目に見えないけど、
- 12Li 必ずしも意味はないとは言えない。
- 中略
- 13T2<sup>42</sup> まず、社会のほうは皆さんに対する期待感ですね、確かに卒論についてはあまり期待はないと思いますけど。つまり、卒論を書いて、何か大きな新しい発見して、或いは社会にとって大きな発明、というような期待はあまりないと思いますね。この意味から見ればですね、皆さんは卒論を書かなくてもいいように思われますけれども、しかし、社会から皆さんに対して大きな期待があります。それは人材の成長なんですよ。つまり皆さん自身の成長です。大学を卒業したら社会人になりますね。立派な社会人になって、社会に貢献する力を持つというような期待があります。この卒業論文を書く、完成すること自体はそのような人材育成の重要な要素なんですね。

<sup>42</sup> T2 は G1 のメンバーだが、時々 G2 の活動にも参加していた。

この支援活動後の振り返りシート（3週目）で、学習者Liは「卒業論文は自分に対して無意味なものではないとわかった。だから自分のために卒論をきちんと書きほしい（筆者注：書きたい）」と書いた。学習者Liは、「自分の考え」には学校や社会にとっての価値があるのかとの疑いから、「自分のために」卒論を書いていくと考えるようになった。しかし、3週目の時点で「自分のために」書くことになってきたが、「自分の考えていることを表現する」とは何を意味するかは実は学習者Liの中では明らかになってはなかった。それは学習者Liが選んだテーマからわかる。

学習者Liの1つ目のテーマは納豆についてであり、そのテーマについて2週目から4週目の支援活動で話し合った。学習者Liは、食文化から日本社会を知りたいと思い、日本人の伝統的な食である納豆を取り上げ、納豆の歴史、食されている地域、作り方、日本人の納豆への思いなど、納豆についての情報をまとめようとしていた。その後「納豆から日本人の性格を見る」というテーマに調整したにも関わらず、教室内の話し合いの中で、このテーマで何を主張したいのか、何のためにそれを書くのが学習者Liには答えられなかった。支援活動途中のグループインタビュー（資料7-5）から、当時の学習者Liには、論文が「何かを使って結論に当てはめる」（04）数学の証明問題のようなもので、「論文って何のためなのかわからなかった」（04）ことがわかる。13週目のインタビューで「今から見ると幼稚ですね」と語った学習者Liは、グループでの話し合いを経て【自分の考えを表現する】意味付けについての理解が深まったと推測される。

#### 資料7-5 支援活動途中のグループインタビュー（13週目）（筆者訳）

01T1	振り返って、「納豆から日本人を見る」というテーマはどうですか。
02Li	今から見れば、通らないと思います。
03T1	どうして？
04Li	あの時は分からなかったです。 <u>以前小論文を書いていたとき、何かを使って結論に当てはめるという感じでした。</u> 「納豆から日本人を見る」でも、そこにある種の日本人がいて、私は納豆でその存在を証明するという感じ。 <u>論文って、何のためなのかわからなかったです。今から見ると幼稚ですね。</u>

【自分の考えを表現する】ことは、学習者Liが支援活動前から行っていた意味付けである。しかし、卒論の意味を話し合う2週目の支援活動で、卒論は学校や社会にとって価値があるのか、学校や社会から期待されているのかと問いを発し、その問いから学習者Li

の中にあつた「自分の考え」と「学校や社会」にとっての「実際価値」との葛藤がうかがえた。教室内の話し合いを受けて、3週目に学習者Liは、「自分のために」卒論を書いていくと考えるようになったが、最初に選んだテーマ（1週目～4週目のテーマ）から、学習者Liには自分のどのような考えを表現するのが明確ではなかったことがわかる。このように支援活動を通して、学習者Liは、誰のためにどんな考えを表現するかを考え、【自分の考えを表現する】という意味付けを深められたと考える。

## (2) 【自分自身を振り返り、再認識する】

テーマで悩んでいる時、学習者Liは主体的に自分と「日本」との関わりを振り返り、卒論作成は、「自己発見と自己反省のいいチャンスだ」と捉えていた。学習者Liにとって、卒論作成は自分自身についての振り返り、再認識の機会になっている。

次の資料7-6からは、学習者Liが自分と「日本」の関わりを振り返って整理する様子が見えてくる。4週目の「テーマの検討」活動では、「自分の興味・関心はどこにあるかわからない」と言っていた同グループの学習者Rのために、皆で学習者Rの興味・関心、得意な科目、できそうな研究分野について話し合っていた。それに触発されたように、テーマで悩んでいた学習者Liが、資料7-6で示すような振り返りを自主的に行っていた。学習者Liは、「論文に書かれることは自分にとって、見たことも、聞いたこともなくていけない」と思うようになり、日常生活で接している日本語、日本のテレビ番組、映画、ドラマなどのマスメディア、日本の文学作品などとの関わりを考え、自分の得意・苦手分野、日本に関する何かに興味・関心があるのかを整理していった。振り返りの結果、新しいテーマが提示されたと同時に学習者Li自身についての再認識も行えた。

### 資料7-6 学習者Liの振り返りシート（5週目）

過去一週間に先生からもらった資料（筆者注：「読みの検討」用の課題論文）以外、文献なんて一切読みませんでした。自分ひとりでテーマのことを真剣に考えていました。論文に書かれることは自分にとって、見たことも、聞いたこともなくていけないと思いながら、私の生活に日本に関するものを考えて数えました（筆者注：日本に関する物事を一つずつ考えていた）。まずは日本語。でも、今、自分の能力で日本語について論文を書くことはかなり迷うだろうし、結局、できないだろうと思っています。だから、他の分野を考えてみた方がいいと思っています。私、日本飲食文化に興味を持てることは日本のバラエティーをよく見るの結果です。そして、あるスターが好きなのでバラエティを見始めました。つまり、アイドルは本当の興味だと言えます。また、日本の映

画やドラマを見たり、NHKニュースを聞いたりして、習慣となるほどです。日本の文学作品をたまに読みますけど、あまり好きではありません。以上は私の生活の日本に関するものです。

学習者 Li が卒論作成の意味を、「自分自身を振り返って再認識するプロセス」だと明確に捉えたのは8週目からであるが、この意味付けはその後も変わらなかった。次の資料7-7から、学習者 Li が具体的にどのようにそれを意味付けたかがわかる。まず、8週目の振り返りシートに、何かをするとき情熱を持っているが実行力が足りないことを、21週目の振り返りシートに、困難に遭遇すると諦めたくなくなるという短所を記した。

### 資料7-7 学習者 Li の振り返りシート（8週目、21週目）

#### 8週目の振り返りシート：

卒業論文は、私にとって、豊かな意味があるものになりました。（中略）私はその過程に基本技能を高めるのだけではなく、自分自身に存在している長所と短所が見られ、自己発見と自己反省のいいチャンスだかもしれないと考えます。例えば、今、私は何かをやっているうちに多すぎ感情を入れ、決断力が低い人だと分かりました。それから、悪いところを直すと決意しました。

#### 21週目の振り返りシート：

グループ活動を通して、私は自分自身の存在している様々なよくないところを見つけました。例えば、あるものに興味があるのに困難に遭えば放棄したい考えがずっとある。

### (3) 【日本語能力を高め、自信を取り戻す】

学習者 Li にとって、卒論作成には【日本語能力を高め、自信を取り戻す】意味もある。それは、学習者 Li が筆者による書面フィードバックに対する補足の振り返りシートからうかがえた。学習者 Li の5週目の振り返りシートに、このような一文があった。「やっぱり自分の考えをみんなにはっきりと伝えようと、私にとって中国語が一番いいです。」それを讀んだ筆者は、書面フィードバックに「そうですか。内容がきちんと整理されないと、何語で書いても難しいと思いますが。日本語で書きたくないですか。」と入れた。そうすると、学習者 Li から振り返りシートの補足が送られてきた。その一部は、資料7-8に示している。学習者 Li は、この振り返りシートで「日本語で卒論を書きたい」決心を示し、「卒論で日本語能力を高めたい。これは私にとって非常に重要である」と述べた。また、「日本語レベ

ルが低いから、自信がなくなり」、「この何年間かの大学生活は辛かった」と言った。この資料から、卒論で自分の考えを自分の専門である日本語で表現することによって、自信を取り戻すという学習者 Li の気持ちが読み取れる。

また、本章の第2節で述べているように、支援活動後のアンケート調査で学習者 Li は、「主体的に思考し、自分の考えを表現する。そして、不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める」ことに卒論作成の意味があると回答している。表現力を高めることを、学習者 Li は卒論作成の意味付けとしている。

#### 資料 7-8 学習者 Li の振り返りシートの補足 (5 週目) (筆者訳)

卒論を中国語で書けば楽だと書いたのは、私の日本語力が低くて、考えたことを表現するのに困難を感じたからだ。でも、日本語で卒論を書きたい。

まず、卒論は単純にことばを埋めることではない。私は卒論を通して、自分の考えたことをわかってもらいたいと思う。なので、何語で表現するかが問題なのではなく、考えが明確になっていれば日本語でも表現できないことはないはずだ。たとえ辛く感じても日本語で表現することができると思う。

第二に、卒論を書くことで日本語能力を高めたい。これは私にとって非常に重要である。4年近くの時間をかけて日本語を勉強してきた自分が、日本語で卒論が書けないというのは許せない。そして自分はそこまで下手だとも思っていない。

第三に、母語で書くなら、自信を持って書けるに違いないが、日本語で表現すると、もっと自信が持て、達成感が得られると思う。成功経験を得たい。正直に言えば、この何年間かの大学生活は辛かった。あんなにおしゃべりが好きな私が、日本語レベルが低いから、自信がなくなり、しゃべること、表現することができなくなった。とても悔しく思っていた。こんな大きな心残りを抱えたまま大学を出たくない。

#### (4) 思考力と表現力を向上させる

学習者 Li は、困難にぶつかって卒論作成が進められず苦しい時、卒論作成は認識を明確にする過程であり、その過程で自分の思考力や表現力を向上させることに気付き、積極的に卒論に取り組み始めた。

学習者 Li が最終的に採用したテーマは、戦争映画における日本軍人のイメージについて

のものである。映画を質的に分析し記述することは、初めて研究を行う学習者Liにとっては、ハードルの高いタスクであった。次の資料7-9はこの難しいタスクと向き合う際、学習者Liがいかにか卒論作成を意味付けたかを示している。学習者Liは「雑多なデータ」の整理と分析がうまくできずストレスがたまり、そのまま書き続けることの意味を疑い始めた。しかし、悩み続ける中、「ふっと、あるものに対して、自分の認識を形成する過程が実に論文を書く過程だ」と気づき、「論文のことを機会に、自分の思考力や行動力を鍛えていい」と思うようになってきた。分析資料に限っていえば、支援活動の目標である「学習者の思考力と表現力の育成」は、これで学習者Li自身によって初めて意味付けられたと考えられる。ここで、学習者Liが「行動力」という言葉を使っていたが、支援活動後のアンケート調査における「不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める」（本章の第2節を参考）という学習者Liの回答から、「行動力」は「表現力」と解釈できると推測される。

#### 資料7-9 学習者Liの振り返りシート（18週目）

##### 学習者Liの振り返りシート（18週目）

ここ数日に論文のことに困られていました。雑多なデータを整理し難く、自分の考えをはっきりしていなかったです。論文を書ければ書くほど、書き続けるの意味を疑うようになりました。論文はしなければならぬ仕事しかと思わなかったです。

今日、ふっと、あるものに対して、自分の認識を形成する過程が実に論文を書く過程だということに気がきました。あるものに興味がわき始め、それに対しての紹介や研究などを調べて認識を深め、それを踏まえて、自分の問題や考えや観点などを提出し、研究することは人間の認知規律ではないだろうか。このことを意識したら、論文のことを機会に、自分の思考力や行動力を鍛えていいんじゃないと思っています。

##### (5) 【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】

21週目に学習者Liは、自分の努力、仲間の助けで卒論の内容や言語表現面の問題をクリアし、学んでいくことが卒論執筆の意味だと認識し始めた。次の資料7-10からわかるように、学習者Liは支援活動で指摘されたことやT1による書面フィードバックに対して、「辞書やインターネットや以前のメモなどを利用して」卒論の内容、言語表現、書式の修正に取り組んでいた。彼女自身で解決できない問題について、グループメンバーの学習者Rや他のクラスメートの助言を受け、推敲を重ねた。1つ1つの課題をこなしていく中で、学習



者Liは自分の努力と仲間の助けの意味を認識し、「大変勉強になりました」と実感できたようだ。

#### 資料 7-10 学習者 Li の振り返りシート (21 週目)

論文の内容から形式まできちんと考えて修正しました。特に先生に指摘してくれたところを注意しました。自分の力で解決できる問題にあったら、辞書やインターネットや以前のメモなどを利用して、よくなかったところを修正しました。自分の力の限界を超える問題にあったら、友達の皆さんが私を助けてくれて、ありがたいの気持ちが溢れた同時に、大変勉強になりました。それも私にとって卒業論文の意義だと気付きました。

#### (6) 【日本語で表現する意欲が生まれる】

卒論作成を通して、学習者 Li の中に、【日本語で表現する意欲が生まれる】ことも確認された。資料 7-11 からうかがえるように、支援活動後のアンケート調査で、日本語の表現力について聞かれた際に、学習者 Li は、「さまざまな工夫をして自分の考えを表現しようとしたこと」を高く評価し、「自分には日本語で表現する意欲が生まれた」と認識している。

#### 資料 7-11 支援活動後のアンケート調査資料

##### 支援活動後のアンケート調査資料 (筆者訳)

質問：自分の日本語の表現力についてどう思うか。

学習者 Li：論文を書く過程でさまざまな工夫をして自分の考えを表現しようとしたことは大きな進歩だと思う。また、先生に恐れずに表現するように励まされ、自分には日本語で表現する意欲が生まれたと感じた。そして、いざ表現してみると、自分の日本語がそれほど「ひどい」のでもないことに気が付いた。

### 3.3 学習者Wが意味付けを深化するプロセス

前述したように多様な意味付けをしていた学習者 Li と違って、当初から学習者Wには【大学院の勉強のための基礎作り】という 1 つの意味付けが確認されていた。資料 7-12 で示しているように、支援活動前から支援活動開始後の 2 週目までは学習者Wにとって、卒論作成はこれからの大学院での勉強に役立ち、「より早く勉強から研究への転換ができる」存在であった。そして、本章の第 2 節でも分析しているが、支援活動後のアンケート調査

では、学習者Wは、「大学4年間に学んだ日本語の基礎知識を運用し、問題を発見、分析、解決する能力を育成する。卒論で経験した困難を乗り越えるプロセスは、今後の学習や生活における参考になる。」と回答している。「問題を発見、分析、解決する能力を育成する」ことは、「大学院の勉強のための基礎作り」と同義に捉えられると思われる。こうして、学習者Wは、一貫して卒論作成を【大学院の勉強のための基礎作り】と考えていることがうかがえた。しかし、【大学院の勉強のための基礎作り】はまったく変容していないわけではない。学習者Wには【大学院の勉強のための基礎作り】を徐々に深めていくプロセスが見られた。以下、学習者Wの意味付けが具体的にどのように深化していったかを述べる。

#### 資料 7-12 学習者Wの支援活動前のインタビュー、振り返りシート（2週目）、支援活動後のアンケート調査

##### 支援活動前のインタビュー（筆者訳）：

私は大学院進学する予定なので、比較的（筆者補足：卒論を）大切に見ている。大学院で、続いて勉強するから、これからにとって役立つと思う。大学院は基礎的な学習は一年しかなく、二年目から修論を執筆するので、卒論は役に立つだろう。そして、私も将来教師になりたいとっていて、博士課程で勉強するかもしれない。卒論は第一歩だ。

##### 2週目の振り返りシート：

（前略）来年大学院に入ることになって、この論文の作成方法は修士論文などに参考になるに違いありません。修士課程がわずか二年間で、これらの事前準備ができれば、より早く勉強から研究への転換ができると思います。

##### 支援活動後のアンケート調査：

質問：卒業論文の作成を経て、卒業論文を書く意味は何だと思いますか

回答：大学4年間に学んだ日本語の基礎知識を運用し、問題を発見、分析、解決する能力を育成する。卒論で経験した困難を乗り越えるプロセスは、今後の学習や生活における参考になる。（W）

学習者Wは卒論作成を【大学院の勉強のための基礎作り】と意味付けていたが、5週目までに、卒論の研究に興味を持たず、卒論のプロセスを一通り経過すれば大学院での勉強の基礎作りができると考えていた。

資料7-13からわかるように、そのテーマを書くことが自分にとってどんな意味があるかについて、学習者Wは「強いて言えば、あとの勉強の礎となり」、「論文作成のプロセスはとても大事だ」と考えていたにもかかわらず、そのテーマは「今の段階では、私自身にとって特に意味があまりない」と考えていた。その後、支援活動が何回も行われ、グルー

メンバーによる「なぜこのテーマを研究するか」「何を解決したいのか」といった問いかけに対して、学習者Wはうまく答えられなかった。5週目の振り返りシートで「自分が好きかどうか別として、ただ外来語の方向へ進んでいきたい」とし、「今のところ、これに拘らなくてよい」と自分の考えを表明した。このように、学習者Wはとりあえず卒論を進めていけば、大学院のための基礎を作ることができると考え、なぜその研究テーマを選ぶか、自分は本当にそのテーマが書きたいのかといったことに拘らなくてもよいと思っていた。

#### 資料 7-13 学習者Wの振り返りシート（2週目、5週目）

##### 2週目の振り返りシート：

（筆者の補足：学習者Wが提起したテーマは「読売新聞で出てきた西洋系外来語の特質から見る」である。なぜそのテーマを選んだか、自分にとっての意味について）今の段階では、私自身にとって特に意味がありませんといってもいいかな。別に大きな問題が解決できたわけでもないです。強いて言えば、あとの勉強の礎となります。しかし、論文作成のプロセスはとても大事だと思います。資料収集、研究方法、思考視点などの養成は今後の研究にプラスになれると私は信じます。

##### 5週目の振り返りシート：

自分が好きかどうか別として、ただ外来語の方向へ進んでいきたいです。特に好きでもないし、抵抗もありません。論文を書くうちに好きになるかもしれないと思います。今のところ、これに拘らなくてよいのではないかと思います。

また、学習者Wは何かを決めなければならない時、教師に判断してもらいたがるなど、教師に頼る様子が支援活動の記録からうかがえる。次に示す資料 7-14 は、3週目、5週目の教室内の話し合いの一部である。3週目の支援活動でテーマを説明した後すぐに「新たなテーマについてどうでしょうか」（01）と聞き、かなり大規模な調査計画を説明した後、「実行できるかどうか、分かりません。先生のアドバイスをください」（03）と教師の判断を求めた。5回目の支援活動記録にも、「問題はどうか、問題意識はあるのですか。これを研究テーマとして相応しいのですか」（08）という学習者Wの発話が見られた。自ら深く考えず、文献調査も足りず、すぐにテーマの妥当性、研究方法の可能性を教師に聞き、教師の判断、指示に頼る傾向が強かった。

#### 資料 7-14 教室内の話し合い（3週目、5週目）

**教室内の話し合い (3 週目) :**

- 01W (前略、テーマについての説明) 新たなテーマについてどうでしょうか。私は研究方法も一応考えました。 (後略、大規模な調査計画の説明)
- 02T1 面白そうですね。
- 03W 実行できるかどうか、分かりません。先生のアドバイスをください。  
中略
- 04W どうですか、卒業論文としていいですか。
- 05T2 これは、いいかどうかですね、さらに文献を調べておかないとなかなか答えられないですね。 (後略)

**教室内の話し合い (5 週目) :**

- 06W 私は二番と三番の所 (筆者注：振り返りシートに書かれている項目) で細かく書いてあると思います。先生のご意見を伺いたいと思います。
- 07T2 どの面の意見を聞きたいんですか。はっきり分からないですね、これを読んでも、私はどのような意見を学習者Wさんに。
- 08W 問題はどうか、問題意識はあるのですか。これを研究テーマとして相応しいのですか。そのようなものです。

このように、学習者Wは卒論作成を「あとの勉強の礎」と捉えていたが、研究テーマに興味を持たず、自らが深く考えなくても、卒論を提出するまでの過程を一通り経れば、大学院での勉強の基礎作りができると考えていた。この時期まで、【大学院の勉強のための基礎作り】は、学習者W自身に引き付けられていないと言えると考えられる。それを学習者W自身に引き付けるように転換させたのは、次に述べる2点、研究に興味を持つようになることと主体的に考えるようになることである。

まず、研究に興味を持てるようになることについて見てみよう。5 週目まで自分が選んだテーマに興味を持てなかった学習者Wが、自分のテーマに興味を持てるようになったことが6週目の振り返りシートから確認された。支援活動でのやり取りを通して、学習者Wは5週目にテーマを「学習者の外来語習得の実況」に調整した。6週目の「読みの検討」活動のために学習者Wが分析したのは、「外来語の学習ストラテジー」について書かれた修士論文であった。資料7-15で、その修士論文を読むことで、自分には「日本語習得という概念は初めて、イメージとしてはっきり頭の中に浮かべ」、第二言語習得について「興味が出てきました」と振り返っている。また、8週目の振り返りで、「私にとって最高の収穫は研究に対して、昔の薄っぺらい認識を吹っ切ることができ、研究への興味を持つようになった」ことだと書いている。研究への興味を持てるようになったことは、大学院に進学し、

将来日本語教師になりたいと言っていた（支援活動前のインタビューより）学習者Wにとって「人生の転換点」になったという。

#### 資料 7-15 学習者Wの振り返りシート（6 週目、8 週目）

##### 6週目の振り返りシート：

この優秀な論文（筆者注：外来語の学習ストラテジーについて書かれた、「優秀修士論文」と評されたもの）を読んでから、いろいろ考えました。（中略）次、もう一つのは日本語習得という概念は初めて、イメージとしてはっきり頭の中に浮かべました。以前、図書館で第二言語の本を見たら、見ていないと同然でした。この論文を見てから興味が出てきました。

##### 8週目の振り返りシート：

今学期のグループ活動を経て、卒論に対する見方は一変した。（中略）私にとって最高の収穫は研究に対して、昔の薄っぺらい（筆者注：浅い）認識を吹っ切ることができ、研究への興味を持つようになった。以前1 ページ2 ページでも自分がいつか読めると思えない図書館の厚い本も読めるようになった。これからの進路から見て、この収穫は私の人生の転換点だといってもよいであろう。

そして、【大学院の勉強のための基礎作り】を自分に引き付けるように転換させた 2 つ目は、学習者Wが主体的に考えるようになることである。卒論作成が進むにつれ、教師の導きと指摘の影響で、学習者Wは自分の受身的な思考を反省し、徐々に主体的に考えるようになってきた。

例えば、前述の資料 7-14 の 3 回目の支援活動で、調査方法の妥当性について教師に聞いた学習者Wに対して、教師 T2 は「文献を調べておかないとなかなか答えられない」（05）と指摘し、先行研究を十分把握した上で検討することをアドバイスした。また、13 週目の支援活動（資料 7-15）で、学習者Wは、教材にある外来語を評価するための基準について、「何語を決めるのか分かりません」（01）、「どうあわせて決めるのか分かりません」（03）、「これも 1 つの問題です」（03）と言っていたが、それらの課題について自分自身はどう考えているか、どのような解決の可能性があるかについては何も話さなかった。受身的な思考からなかなか脱却できなかつた学習者Wに対して、教師 T1 は、グループメンバーの誰よりも、「一番よく知っているのが学習者Wさんでしょう」（02）と、学習者Wに自分で判断するよう促した。そして、研究の主役は学習者W自身であること、ほかの人にできることは学習者Wの考えに対して意見、コメント、アドバイスをすることのみだと強調し、学習

者Wに主体的に自分の研究に取り組むように促した。

#### 資料 7-15 教室内の話し合い (13 週目)

- 01W はい、分かります。今先生がおっしゃったものが全部分かりますが、その具体的な基準は何語を決めるのか分かりません。
- 02T1 それは一番よく知っているのが学習者Wさんでしょう。(皆：へへ) 今手に入れたデータの限り、自分は何ができるのか、自分で判断してください。自分にぴったりのデータがあるわけじゃないですね。誰かが用意するわけでもないですね、学習者Wさんの研究のため。今基準となる外来語リストはどのぐらい作っていますか。
- 03W まだ作っていません。その玉村<sup>43</sup>と能力試験のものはどうあわせて決めるのか分かりません。 もう一つのは井上<sup>44</sup>の統計では复合词 (筆者訳：複合語) を分けて計算しています。でも、ほかの文献にはこのように分けていません。これも 1 つの問題です。
- 04T1 学習者Wさんでは、能力試験の基準、玉村の先行研究、井上の先行研究、三つよく見て、その中の共通点、異なるところを見てから、自分で判断するしかないと思います。私たちは聞かれても分からないですね。(学習者W：へへ) 詳しく見えていないし、詳しく知っていないから。ただ学習者Wさんにやって欲しいのはその先行研究をまとめて、何を根拠に自分はどんな決断したのかということを出して、みなさんはそれを聞いて、「あー、なるほど」とか、「ここはおかしいじゃないか」という意見、コメント、アドバイスするのは私たちの役目なんですね。主役はあなた自身です。
- 05W はい。

このような教師とのやり取りを経て、学習者Wは資料 7-16 に示しているように反省し、少しずつ主体的に考えるようになってくる。最初に振り返ったのは 8 週目である。学習者Wは、「卒論に対する見方は一変した。ただ先生の言う通りにしたら問題がないと思ったが、自分が頭で考えるのは一番大切であることはわかった」という。ただ、13 週目の振り返りで、「論文を書くことは自分自身が主役であることは百も承知の上だが、つい論文に関する肝心なところ先生たちに甘えてしまうことになった」と述べている点を見ると、教師に頼る考え方から脱却することが容易なことではなく、卒論を進めていく中で徐々に実現させ

<sup>43</sup> 次の文献を指す。玉村文郎 (1991) 「日本語における外来要素と外来語」『日本語教育』74, pp. 13-27

<sup>44</sup> 次の文献を指す。井上道雄 (2004) 「カタカナ語 (外来語) 基本語彙 550 語—その語彙特性と選定基準」『神戸山手大学紀要』6, pp. 65-79

ていったことがわかる。

#### 資料 7-16 学習者Wの振り返りシート（8週目）

##### 8週目の振り返りシート：

今学期のグループ活動を経て、卒論に対する見方は一変した。ただ先生の言う通りにしたら問題がないと思ったが、自分が頭で考えるのは一番大切であることはわかった。先生はナビゲーターみたいな存在で、方向などは学生たちが決めることである。

## 4 卒論作成が卒業1年後の学習者に与える影響

続いて、卒論作成は学習者<sup>45</sup>のその後の大学院での学習や仕事にどのように影響を与えているのかを追跡調査の結果から検証する。

### 4.1 調査と分析の概要

支援活動が終了した1年後に、卒業した学習者の現状や支援活動から受けた影響について追跡調査を行った。この支援活動終了1年後の追跡調査は、自由記述の調査票（第5章で紹介した付録 5-10）を用いてEメールで行った。学習者Rには連絡できなかったため、回答を得られたのは4名の学習者からであった。調査票を使用してはいたが、学習者から送られてきた回答に不明な点があった場合、再度質問したり、確認したりするやり取りが行われた。

本節では、調査票の質問項目「4. 卒論作成及びそれを支える支援活動は、あなたの現在の大学院での学習や仕事にどのような影響を与えていますか」に対する回答を取り出して、分析を行った。まず、学習者の回答から、卒論作成及びそれを支える支援活動が卒業後の学習者の仕事や研究に与えた影響としてのコードを抽出した。そして、類似するコードをまとめ、カテゴリーを抽出した。調査票では「影響」という言葉が使われているが、学習者が回答したのは、卒論作成から受けた良い影響のみであったため、学習者の回答を卒論作成に対する意味付けとも捉えられると考えられる。

### 4.2 分析結果

4名の学習者の回答から、【卒論作成の経験の活用】と【思考志向の高まり】という2つ

<sup>45</sup> これまでの記述と統一させるため、大学を終了した「元学習者」のことも「学習者」と称する。

の意味付けが抽出できた。まず、【卒論作成の経験の活用】について述べる。4名の学習者のうち、大学院に進学した者が2名で、就職した者が2名である。大学院に進学した学習者Wと学習者Hの回答から、〈卒論作成の方法、態度を大学院での学習に活用する〉コードを抽出した。学習者Hは、「論文を書く流れを学」び、「大学院での研究のために基礎作りができた」と述べた。学習者Wは、「自分で多くのことを考えて判断することができ」、そして正確さ、まじめさを求め、なぜを問う「研究態度を学んだ」と言い、「大学院生生活に早く慣れることができた」と述べた。就職した学習者Lと学習者Liの回答から、〈支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用する〉を抽出した。この2人とも、仕事する環境と卒論作成及びそれを支える支援活動と類似していると語った。学習者Lは、「今の仕事も卒論と同じようにグループの形で行われている」と言い、「十分な情報交換、上司への早急な報告、ほかのメンバーの進捗や需要についての把握などをしなければならぬ」仕事を通して、「卒論の支援活動について準備は足りなかった」ことについて反省していたという。学習者Liは、「思考の方法、物事の取り組み方などを含め、今の仕事の環境は卒論のときとそっくり」であると述べ、「上司は先生みたいで、部下の私は毎日論文を書いているみたい」な仕事は、「卒論のときそのものだ」と気づいたという。これらの語りからは、卒論作成における思考方法、卒論作成の研究手法、研究態度、支援活動の参加方法が学習者の現在の仕事や学習に活用されていることがうかがえた。したがって、これらの影響をまとめて【卒論作成の経験の活用】と名付けたのである。

得られたもう1つのカテゴリーは【思考志向の高まり】である。これらは学習者Lの語りから抽出したものである。学習者Lは、卒業後でも自分のテーマについて考え続けていたという。そして、「卒論は、思考の扉を開いてくれたような存在だ。思考の喜びに目覚めたら、もうとどまらないという感じ。」と卒論の意味を語っている。【思考志向の高まり】意味付けは、卒論作成によって、学習者に思考する意欲が高まってくることを示唆している。

このように、支援活動終了1年後の追跡調査を分析することによって、卒論作成及びそれを支える支援活動の参加経験は、大学を卒業した学習者の仕事や大学院での研究に活かされていることが明らかになっている。そして、卒論作成及びそれを支える支援活動の参加経験は、学習者の思考志向を高める可能性も示唆している。



表 7-2 卒論作成及びそれを支える支援活動が卒業後の学習者の仕事や研究に与えた影響

カテゴリー	コード	学習者の回答（筆者記）
卒論作成の経験の活用	卒論作成の方法、態度を大学院での学習に活用する	<p><u>論文を書く流れを学んだ</u>。論文の構成がどうあるべきか、注意すべきものは何かを知るようになり、<u>大学院での研究のために基礎作りができた</u>と思う。今は、論文を書く各段階において、当時学んだ方法で進んでいる。(中略) 例えば、文献購読のとき、すぐにどんな問題があるかわかるし、論文全体の枠組みや各構成要素についてわりとはつきりとした認識を持っていて、論文に関してはほかの受講生よりよく把握できていると思う。(H)</p> <p>あの活動には本当に感謝している。大学院に入る前から研究についていろいろ学べたから、<u>大学院生生活に早く慣れることができた</u>。(W)</p> <p>何もかも先生の指示に頼るのではなく、自分で多くのことを考えて判断することができた。(W)</p> <p>研究態度を学んだ。支援活動の当時、何でも正確にしなければならなかった。そして何でもなぜを問わなければならなかった。当時は面倒くさく感じたこともあったが、今はよく思い出している。非常に役立つと思う。そして、T1 先生と T2 先生からも研究を行うまじめな態度を学べたと思う。(W)</p>
思考志向の高まり	支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用する	<p>卒論の支援活動について準備は足りなかったと仕事してから反省していた。<u>今の仕事も卒論と同じようにグループの形で行われている</u>。十分な情報交換、上司への早急な報告、ほかのメンバーの進捗や需要についての把握などをしなければならぬ。(L)</p> <p><u>思考の方法、物事の取り組み方などを含め、今の仕事の環境は卒論のときとそっくり</u>。そして上司は先生みたく、部下の私は毎日論文を書いているみたい。最初はなんとなく懐かしく感じたが、<u>すぐに卒論のときそのものだと気づいた</u>。卒論を書くとき、プレッシャー、努力、達成感をたっぷり感じさせてもらって、そして逃げない！工夫して乗り越えようとする強い意志を鍛えられた。あの活動に本当に感謝している。(Li)</p>
思考志向の高まり	思考の喜びが感じられる	<p>この前『○○○○』という本を読んで、この観点を卒論に入れたらよかったなと思ったりしていた。このような考えは、卒業した後の一年に何度もあった。卒論は、<u>思考の扉を開いてくれたような存在だ</u>。思考の喜びに目覚めたら、もうとどまらないという感じ。(L)</p>

## 5 本章のまとめと考察

本節では、まず、第1節から第4節の内容をまとめる。そして、第2節、第3節、第4節の分析結果に基づき、学習者が行った意味付けについて考察する。また、第1節と第3節の分析結果に基づき、意味付けが行われるプロセスについても考察を行う。

### 5.1 本章のまとめ

第1節では、2週目に行った卒論作成の意味をめぐって考え、話し合う意見を交わす様子を分析した。まず、配布資料を読んで学習者が考えたことをまとめた。配布資料の読みを通して、学習者は、卒論作成の意味を認め、卒論の質の問題、卒論の改善方法について考えた。それによって、卒論作成を重視し、卒論作成に積極的に取り組むことにつながると考えられる。そして、2週目の教室内での話し合う様子を「知識の系統化」に対する理解と、大学生が「コピペ」する原因という2つの話題についての話し合いで例示した。教室内のこのような話し合いを通して、学習者、教師、ボランティアの考えが共有され、学習者に卒論作成の意味を考えることを促し、そして、考える際のヒントを与えることが期待されうると考える。2週目に行った卒論作成の意味をめぐる支援活動は、学習者が各自の卒論作成に対して意味付け、また、卒論作成を積極的に取り組むように促進することにつながると思われる。

第2節では支援活動後に行ったアンケート調査資料を用いて、5名の学習者が卒論作成をどう意味付けたのかを分析した。その結果、5名の学習者ともに【思考力の育成】に卒論作成を意味づけていることがうかがえた。そして、学習者の回答から、【思考力の育成】は、問題を発見、分析、解決するための、主体的な、学術的な思考力の育成であることがわかった。また、5名の学習者の中の4名の回答から、【表現力の育成】を卒論作成の意味と捉えていることがうかがえた。そして、【表現力の育成】は、卒論までに学んだ日本語の知識を運用し、自分の考えを表現する能力の育成を意味していると推測された。第2節の分析を通して、卒論作成を経験した学習者が卒論作成に対して行った意味付けは、本研究の支援活動の目標である「学習者の思考力と表現力の育成」と一致していることも確認できた。

第3節では、2名の学習者の事例を取り上げ、縦断的に学習者がどのように卒論作成を意味付けてきたのか、つまり、学習者の意味付けの変容プロセスを分析した。まず、就職

する予定だった学習者Liの意味付けの変容プロセスをまとめる。学習者Liには、(1)【自分の考えを表現する】、(2)【自分自身を振り返り、再認識する】、(3)【日本語能力を高め、自信を取り戻す】、(4)【思考力と表現力を向上させる】、(5)【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】、(6)【日本語で表現する意欲が生まれる】という6つの意味付けが確認できた。(1)

【自分の考えを表現する】意味付けは、学習者Liが支援活動前から行っていたものであるが、支援活動を通して深化された。その他の意味付けは、支援活動の中で新たに芽生え、生成された。次に、大学院に進学する予定だった学習者Wの意味付けの変容プロセスをまとめる。学習者Wは、一貫して卒論作成を【大学院の勉強のための基礎作り】と考えていた。しかし、分析を通して、学習者Wにも、研究に興味を持つようになることと、主体的に考えるようになることによって【大学院の勉強のための基礎作り】を徐々に深めていくプロセスがあることが確認できた。第3節の分析を通して、学習者が卒論作成とともに、卒論作成に対する意味付けを深化させ、生成する変容のプロセスが見えてきた。

第4節では、支援活動が終了した1年後に行った追跡調査の分析を通して、卒論作成は学習者のそどのようにの後の大学院での学習や仕事にどのように影響を与えているのかを検証した。学習者の回答を分析した結果、【卒論作成の経験の活用】と【思考志向の高まり】という2つの意味付けが抽出された。大学院に進学した学習者は研究方法、研究態度を活用しており、就職した学習者も、仕事環境と、卒論作成及びそれを支える支援活動が類似していると言いき、支援活動の参加方法、卒論作成での思考方法を仕事に活用している。このように、卒論作成の経験は、大学を卒業した学習者が大学院での学習や仕事に活用していることがうかがえた。また、【思考志向の高まり】は、卒論作成によって、学習者が思考の喜びを感じ、思考する意欲が高まることを示唆している。

## 5.2 卒論作成に対する学習者の意味付け

以上の第2節、第3節、第4節では、それぞれ、学習者が支援活動の直後に行った意味付け、2名の学習者が卒論作成のプロセスで行った意味付け、大学を卒業した1年後に学習者が行った意味付けを分析した。それぞれの節で抽出された学習者の意味付けは以下の通りになっている。

### 第2節：学習者が支援活動の直後に行った意味付け

【思考力の育成】

問題を発見、分析、解決する能力の育成

学術的に考える能力の育成

主体的に考える能力の育成

**【表現力の育成】**

自分の考えを表現する能力の育成

日本語の知識の運用、整理

第3節：

学習者Liが卒論作成のプロセスに行った意味付け

**【自分の考えを表現する】**

**【自分自身を振り返り、再認識する】**

**【日本語能力を高め、自信を取り戻す】**

**【思考力と表現力を向上させる】**

**【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】**

**【日本語で表現する意欲が生まれる】**

学習者Wが卒論作成のプロセスに行った意味付け

**【大学院の勉強のための基礎作り】**

第4節：大学を卒業した1年後に学習者が行った意味付け

**【卒論作成の経験の活用】**

卒論作成の方法、態度を大学院での学習に活用する

支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用する

**【思考志向の高まり】**

以上に示している意味付けには重複もあり、相違も見られる。それらは、分析するデータが違うためだと考えられる。第2節の結果は、支援活動が終了した直後に、卒論の意味についての質問に対して学習者が書いた回答から抽出したものである。フォーマルな調査表が使われたためか、学習者全員が能力の育成の視点から回答した。それに対して、第3節の結果は、2名の学習者に関する「①アンケートとインタビュー調査資料」と「②支援活動の記録と学習者の成果物」をデータに縦断的に分析して得られたものである。意味付けの一つひとつは、その時その時の学習者の認識、学習者が置かれていた状況が反映されている。そのため、第3節で抽出した意味付けにはバリエーションがあり、能力の育成以外についての意味付けも多く見られた。第4節の結果は、支援活動が終了した1年後に行

った追跡調査のデータを元に分析している。追跡調査では、現在の仕事や学習に対する卒論作成の影響について質問していることもあり、卒論作成の経験がどのように活かされているのかについての回答がほとんどであった。

以上の第2節、第3節、第4節で抽出されたカテゴリーに基づき、そのカテゴリー下のコードや元のデータに立ち戻りながら、カテゴリーを次のように統合した。まず、能力育成の視点から考えると、上記の「思考力の育成」、「表現力の育成」、「思考力と表現力を向上させる」、「日本語能力を高め、自信を取り戻す」、「大学院の勉強のための基礎作り」を1つの範疇と捉えることができ、これらのカテゴリーを【思考力の育成】と【表現力の育成】に統一できるだろう。次に、志向性の育みの視点から考えると、「日本語で表現する意欲が生まれる」と「思考志向の高まり」が1つの範疇になり、【思考志向の育み】と【表現志向の育み】と言い換えられると考える。また、学習者のアイデンティティ構築の視点から考えると、「日本語能力を高め、自信を取り戻す」「自分自身を振り返り、再認識する」がこの範疇になると考える。そして、自信を持てなかった学習者Liにとって、「自分の努力、仲間の助けで学ぶ」ことで達成感を覚え、自信を持つことにつながると考えられるため、「自分の努力、仲間の助けで学ぶ」は、アイデンティティ構築の範疇に位置づけられると考える。「大学院の勉強のための基礎作り」は、能力育成の範疇には入っているが、学習者Wにとっては「この収穫は私の人生の転換点だといってもよい」（資料 7-15）と思われる研究に興味を持てるようになるということによって深化させられたため、学習者のアイデンティティ構築の範疇にも位置付けることができると考える。これらのカテゴリーを【自己認識の深まり、自分作り】で統合する。また、「自分の考えを表現する」は、卒論作成のプロセスを経験すること自体における意味付けであり、【思考と表現の経験】と言い換えられる。そして、卒論作成のプロセスを経験することの意味と視点で「卒論作成の経験の活用」を捉えなおすと、【後の社会生活に活用される経験】に言いなおせると思われる。

【思考力の育成】、【表現力の育成】（能力を育成する視点）

【思考志向の育み】、【表現志向の育み】（志向性を育む視点）

【自己認識の深まり、自分作り】（アイデンティティを構築する視点）

【思考と表現の経験】【後の社会生活に活用される経験】（プロセスを経験する視点）

このように、第2節、第3節、第4節の分析結果から、学習者は、卒論作成の意味を「卒

論作成における思考と表現の経験から、思考力、表現力が育成され、思考志向と表現志向が生まれ、自己認識を深め、自分作りをする」点、そして、「その経験は、学習者の卒業後の社会生活に活用される」点に置くようになったことが明らかになった。

以上で見てきたように、支援活動に支えられる卒論作成は、学習者によって多様に意味付けられていた。この結果は、これまでの先行研究及び本研究の第3章第2節で述べた現状調査の結果とは大きく異なる。第3章でまとめているように、多くの先行研究(王秋華・比嘉 2003、王崇義 2004、孟海霞 2009 など)では、中国における日本語専攻課程の学習者は、卒論作成の意味を認識しておらず、卒論に取り組む態度に問題があると批判している。そして、楊秀娥(2010)は、「卒業するための手段、タスク」といった意味付けしか持たない学習者が、卒論作成前の段階で半数おり、卒論作成後も2割を占めていることを報告している。本研究の第3章第2節で述べた現状調査の分析結果からも、2割超の学習者は卒論作成から何の意味も見出せていないことがうかがえた。本章の分析結果は、支援活動に支えられる卒論作成は、学習者にとって能力育成、志向性の育み、アイデンティティの構築、そして思考と表現を経験する自体において意味があることを示している。学習者の卒論作成を支援し、その支援の中で学習者の意味付けを捉える必要性が示唆されたと考える。

そして、本章の分析結果は、先行研究で論じられているAW、AJ教育の意義を検証できた。卒論作成はAWの一形態である。第4章で先行研究において期待されるAW、AJ教育の意味を「論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方」の獲得とまとめているが、それらは、筆者が行った実践に参加した学習者に卒論作成の意味として捉えられていることが検証された。AW、AJ教育の意味について、二通他(2004)、因他(2012)は、論理的思考と豊かで論理的な表現方法を、細川(2008)は、問題を発見し解決するための研究の方法論を挙げている。本章でまとめた【思考力の育成】、【表現力の育成】は、これらの意味に相当するのではないだろうか。第2節の分析からわかるように、学習者が考える「思考力」は、問題を発見、分析、解決する能力であり、学術的に考える能力、主体的に考える能力であり、学習者が考える「表現力」は学んできた日本語でその考えを表現する能力である。そして、表現力も含め、卒論作成に必要なテーマ調整、文献収集、調査、分析など卒論を作成する実践力の育成ができると学習者自身が考えていた。また、門倉(2006)は、AJは、「受動的な学習から主体的な<学び>への転換を促す」(p.6)教養教育と考えている。この点の意味は、第2節で抽出したコード<主体的に考える能力の育成>、そして、第3節で述べた学習者Wが主体的に考えるようになるケースから検証され

た。

また、本章の分析で、AW、A J教育に関する先行研究であまり論じられていない【思考志向の育み】、【表現志向の育み】、【自己認識の深まり、自分作り】が確認された。【思考志向の育み】と【表現志向の育み】は、学習者Lと学習者Liが行った意味付けである。卒論作成で思考と表現を経験することによって、学習者Liには「自分には日本語で表現する意欲が生まれ」（資料7-11）、学習者Lには「思考の喜びに目覚めたら、もうとどまらない」（表7-2）思いが生まれた。【表現志向の育み】は、牲川（2010）が述べる「表現することへの希望」（p. 73）と同じことであろう。牲川は「言語を使うということも、表現することへの信頼や自らも表現できるという自信があつて初めてなされうる」（p. 74）とし、「表現することへの希望の育成」を言語教育の目標の1つとして提案している。表現志向と同じように、考えようとする思考志向も、思考することを促進する。学習者の思考志向と表現志向を育む点は、卒論作成の大きな意味として認識されるべきである。また、【自己認識の深まり、自分作り】は、第3節で2名の学習者の事例分析によって抽出された意味付けである。卒論作成は、学習者にとって「自己発見と自己反省のいいチャンス」（資料7-6）であり、自信を取り戻す存在（資料7-8）であり、「人生の転換点」（資料7-15）であった。卒論というと、「論理的」思考と表現という硬いイメージが連想されやすいが、【自己認識の深まり、自分作り】意味付けは、卒論作成が学習者のアイデンティティの構築に寄与していることを示している。

最後に、学校で行うAW、A J教育が学習者の社会生活で活用されることが検証できたことについて言及したい。学習者が卒業してから1年後に行った追跡調査から、大学院に進学した学習者は日本語を使用する場面が多く、卒論作成の方法、それに向ける姿勢を活かしていることが、そして、就職した学習者は日本語を使うことこそ少ないが、支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用していることが確認された。この結果は、A Jの学びが「母語においても発揮され得る」（p. 35）と述べた因他（2012）、そしてAWでの学びは「学生の将来の社会生活や職業生活にも役立つものである」（p. 285）と述べた二通他（2004）、「知的な活動の指針として日々の生活や仕事に活かしていく」（p. 35）と述べた細川（2008）の観点を検証できた。

### 5.3 卒論作成に対する意味付けの変容プロセス

本章の第3節の分析によって、卒論作成に対する意味付けは卒論作成の中において深化

したり新たに生成したりする変容のプロセスが明らかになった。第3節では、学習者Liと学習者Rの事例を取り上げ、学習者が具体的にどのように卒論作成に対して意味付けていたのかという変容のプロセスを確認し、記述した。これまでの先行研究には、学習者の意味付けの変容プロセスについて追求したものが見られなかった。前掲した楊秀娥(2010)では、調査した10名の学習者のほとんどは書く前の意味付けを具現化、また変容を遂げたりしていると推測されているが、その変容の詳細は分析されていない。

また、本章の第1節と第3節の分析から、卒論作成に対する意味付けの深化、変容は、卒論作成の意味をメタ的に扱う支援活動(第1節)、卒論作成を支える支援活動及び学習者自身による研究実践(第3節)の中で行われたことがうかがえる。まず、卒論作成の意味についてメタ的に考えた2週目の活動では、学習者に卒論作成の意味をメタ的に考えることを促すことができたと考えられる。第1節の分析によって、学習者が卒論の意味について書かれた配布資料を読んで、大学生の卒論の質の問題、卒論作成の意味、卒論の改善方法について考えていたことがわかった。また、教室内の話し合いを通して、卒論の意味をめぐって、学習者、ボランティア、教師がそれぞれの考えを共有することができたことがうかがえた。2週目に行ったこのメタ的な支援活動は、学習者、教師、ボランティアの考えが共有され、学習者に卒論作成の意味をメタ的に考えることを促し、卒論作成を重視し、卒論作成に積極的に取り組むことにつながっていると考えられる。

そして、第3節で確認された2名の学習者の一つひとつの意味付けが行われた場面を見てみると、学習者の意味付けは、教師が行った支援活動(教室内の話し合い、教師による書面フィードバック)と学習者による研究実践(テーマの調整、文献調査、データの整理・分析、執筆、書き直しなど)の中で行われていたことがうかがえた。学習者Liの場合、(1)【自分の考えを表現する】は、支援活動前からの意味付けではあるが、自分のために書くようになるきっかけは、論文の「実際価値」、学習者Liのテーマ調整及びそれをめぐる教室内の話し合いであった。(2)【自分自身を振り返り、再認識する】は、学習者Liが支援活動で同じグループの仲間(学習者R)の興味・関心についての話し合いに触発され、自分のテーマを調整していく中で行った意味付けである。(3)【日本語能力を高め、自信を取り戻す】は、教師T1による書面フィードバックに応える場面で行われた意味付けである。(4)【思考力と表現力を向上させる】は、学習者Liのデータ整理・分析の作業の中で行われ、(5)【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】は、学習者Li自身による卒論の書き直しの中で行われた。「(6)日本語での表現意欲を向上させる」について、学習者Liは「論



文を書く過程」で行ったと振り返っている。また、学習者Wの意味付けも、教室内の話し合い、学習者W自身の教室外での研究実践の場面で深められたことがうかがえる。学習者Wは、外来語の習得に関する文献を読むうちに、研究への興味を持てるようになってきた。また、教師の判断、指示に頼っていた学習者Wは、支援活動で教師に何回も自分で考えるように促され、励まされ、受身的な思考から主体的な思考へ転換してきた。こうして、学習者Wは自分自身の教室外での研究実践（文献調査）と教室内の話し合い（主に教師とのやり取り）を通して、研究への興味を持ち、主体的に考えられるようになり、【大学院の勉強のための基礎作り】を自分に引き付けた意味付けに深めたのである。

## 第8章 総合考察と今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けての提言

本章では、本研究の研究課題③「学習者の学びの分析と支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか」について述べる。まず、第1節では、学習者の学びのプロセスをもとに、卒論作成と卒論支援についての総合考察を行う。第2節では、今後の卒論支援に向けて、筆者の主張を述べ、提言を行う。第3節では、日本語専攻教育に立ち返り、今後の日本語専攻教育に向けての提言を行う。第4節では本章のまとめを行う。

### 1 卒論作成と卒論支援についての総合考察

本節では、まず、第6章と第7章で分析した学習者の学びのプロセスをもとに卒論作成と卒論支援についての総合考察を行う。まず、学習者の学びを整理し、学習者にとっての卒論作成の意味を捉え直す。そのうえで、支援活動の意味について、学習者に対する支援の観点、教室内における関係性の観点、教師の学びの観点からまとめる。

#### 1.1 卒論作成の捉え直し

第5章で設定した支援活動の目標は、「学習者の思考力と表現力の育成」である。この目標は達成できたのか、また、学習者の学びがこの目標と一致しているのか、本節では、まず、第6章と第7章で分析した学習者の学びについて整理を行う。そして、学習者の学びのプロセスをもとに、卒論作成は学習者にとってどのような活動であるかについて考察を行う。

##### 1.1.1 学習者の学びについての整理

ここでは、第6章と第7章で分析・考察した結果を整理する。研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか」を明らかにするため、第6章では、学習者の卒論作成における行動の側面から、学習者の「読みの検討」活動での学びと学習者のテーマ調整のプロセスを、第7章では、学習者のメタ的な認識の側面から、学習者の卒論作成に対する意味付け及びその変容について分析、考察した。

まず、第6章では、学習者の「読みの検討」活動での学びについて、教師が設定した「論文スキーマの形成・拡大」及び「批判的な読みの学び」といった目標に沿って分析した。

その結果、学習者が論文の構成について理解を深め、論文の言語使用について、語彙、文法、文体などのミクロレベルと、文章全体のわかりやすさ、行間の論理性などのマクロレベルにわたる特徴に気づき、「論文スキーマ」を形成・拡大させたことが確認された。そして、「批判的な読みの学び」をめぐって、学習者のタスクシートと学習者の自己評価を分析し、学習者が課題論文をそのまま鵜呑みにするのではなく、批判的に課題論文の言語面と、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性などの研究面を考えながら読んでいたことが確認できた。さらに、「読みの検討」活動で形成・拡大された「論文スキーマ」、及び活性化された「批判的な読み」を、各自の文献レビュー、執筆に活かそうとする学習者の姿が見られた。また、第6章では、これらの結果を支援活動の全体的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で次のように捉え直した。「読みの検討」活動では、学習者は、教室内でグループメンバーと話し合ったり、教室外で課題論文を読み、タスクシートや振り返りシートを完成したりして、「話し合う・読む・書く」言語活動を行い、そして、言語表現に焦点を当てた課題で、「AWの約束事」について気づき、各自の執筆に活かすことができたと考えられる。そして、論文の構成をまとめる課題の遂行自体は、課題論文の研究の流れをつかむことになり、課題論文を批判的に読むことは、論理的に課題論文を評価することになっている。つまり、「読みの検討」活動で、学習者が批判的思考を行っていたのである。以上から、学習者の思考力が育成できたと考えられる。

次に、第6章で分析した学習者のテーマ調整のプロセスについてまとめる。学習者のテーマ調整のプロセスについて、学習者がどのようにテーマ調整を行ったか、そのテーマ調整に影響を与えた要因は何だったのかを分析し、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴及びテーマ調整プロセスについて考察した。その結果、学習者は、テーマ間調整及びさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していくプロセスが浮かび上がった。学習者は、テーマ調整のプロセスにおいて、「支援活動」、「学習者の研究実践」及び「教室外の他者との交流」からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、「学習者の内的条件」、「研究の条件」及び「環境」などのテーマ調整についての「規範」を顕在化・生成させ、その「規範」を満たそうとしていた。さらに、第6章では、学習者のテーマ調整における「学習者の思考力と表現力の育成」について考察した。テーマ調整における「要因」が多く確認されたことは、教室内の話し合い、書面フィードバックの読み、文献の読み、事前課題の書き込み、データ分析、執筆などの言語活動が多く起こっていたことを意味している。つまり、「話し合う・読む・書く」言語活動が多く確認された

のである。そのため、学習者の表現力が育成できたと考えられる。そして、テーマ調整のプロセスは、学習者が「要因」によって顕在化・生成される「規範」を満たそうとし、各自のテーマを検証していくプロセスであり、このテーマ調整のプロセス自体が、学習者が批判的思考を行うプロセスになっている。そのため、学習者の思考力が育成できたと見える。

最後に、第7章の結果を見る。第7章では、学習者の卒論作成に対する意味付けをめぐって、卒論作成の意味をメタ的に話し合う2週目の様子を分析し、支援活動後のアンケート調査、2名の学習者の事例、学習者の卒業一年後に行った追跡調査を分析した。その結果、「思考力の育成」、「表現力の育成」、「思考志向の育み」、「表現志向の育み」、「自己認識の深まり、自分作り」、「思考と表現の経験」、「後の社会生活に活用される経験」といった7つの意味付けが抽出できた。つまり、学習者は、「卒論作成における思考と表現の経験によって、思考力、表現力が育成され、思考志向と表現志向が育まれ、自己認識を深め、自分作りをする」点、そして、「その経験は、学習者の卒業後の社会生活に活用される」点に、卒論作成の意味を置くようになったことが明らかになった。先行研究及び本研究の第3章第2節で述べた現状調査の結果とは大きく異なり、支援活動に支えられる卒論作成は、学習者によって多様に意味付けられていた。また、卒論作成に対する意味付けが深化し、生成する変容のプロセスが確認され、その変容は教師が行った支援活動と学習者が行った研究実践（テーマの調整、文献調査、データの整理・分析、執筆、書き直しなど）の両方に促進されていることも確認された。

### 1.1.2 「思考と表現の経験の構築」としての卒論作成

以上の整理をもとに、卒論作成の意味を捉え直したい。前述したように、第6章では、学習者の「読みの検討」活動での学びと学習者のテーマ調整のプロセスの分析を通して、学習者の思考力と表現力が育成されたと推測された。しかし、この結果は、推測されたものに過ぎず、確認できたのは、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整プロセスともに、学習者が批判的思考を行うプロセスになっており、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴っていたということである。そして、第7章で学習者が行った意味付けとして、「思考力の育成」、「表現力の育成」のみならず、学習者の志向性における変容である「思考志向の育み」、「表現志向の育み」も、学習者のアイデンティティ構築における変容である「自己認識の深まり、自分作り」も確認された。さらに、学習者は、「思考と表現の経験」に意味を

見出し、または、卒論作成を「後の社会生活に活用される経験」と意味付けていた。第6章と第7章の分析結果を踏まえ、卒論作成は、思考力と表現力といった能力を育成するためだけの活動というよりは、総合的に「学習者が思考と表現の経験を構築すること」になると捉えた方がより適切ではないかと考える。つまり、卒論作成は、学習者の能力育成だけではなく、学習者による志向性の育み、アイデンティティの構築も含めた、総体としての「思考と表現の経験の構築」という意味を持つのではないかと考える。

ここで、改めて「思考」と「表現」の意味について振り返りたい。「思考」とは、第5章で述べたように、「批判的思考」であり、論理的思考から創造的思考まで含まれる。卒論作成においては、課題論文または文献を批判的に読み、他者の意見を吟味し、調査、分析、執筆に論理性を持たせることなどは論理的思考で、自ら発見した問題を解決することは創造的思考に当たる。支援活動後の調査で学習者たちが述べた「問題を発見、分析、解決する能力」、「学術的に系統的に考える能力」は、この「思考」力である。そして、学習者が述べた「主体的に考える能力」は、思考志向とも重なると考える。また、第5章で述べた「表現力」は、文字による表現だけでなく、自己の考えを表現し、他者の考えを理解し、他者と意思疎通を行い、新しい意味を創出するインターアクション能力である。「表現」自体は、他者と意思疎通を行い、新しい意味を創出するインターアクションであり、学習者たちが行っていた「話し合う・読む・書く」言語活動である。この「表現」には、母語によるものも、日本語によるものも含まれる。日本語を専攻する学習者にとっては、日本語による「表現」がより求められる。第7章の分析から、学習者が意味付ける「表現力」は、日本語によるものであると推測できる。また、第4章で述べたように、批判的思考のある学びは、対話のある学びと同義に捉えられる立場（道田 2004）、思考と表現が往還し、明確に区分できないという立場（細川 2003）がある。卒論作成における論理的思考から創造的思考までの「思考」は、三位一体の対話に支えられる。また、三位一体の対話自体は、「話し合う・読む・書く」言語活動でもある。したがって、本研究も、思考と表現が一体となり、区分できないという立場を取る。

### 1.1.3 卒論作成における経験の連続性と相互作用

ここでは、デューイ（1938[2004]）が提示した「経験」の2つの原理である連続性と相互作用の原理から学習者の卒論作成を見てみたい。デューイは、経験に2つの原理があると述べている。1つは、有機体と環境との間のやり取りによって形成されるという相互作用の原

理であり、もう1つは「以前の過ぎ去った経験からなんらかのものを受け取り、その後によってくる経験の質をなんらかの仕方では修正する」(p. 47) という連続性の原理である。つまり、人間は、環境と絶えず相互作用を行って生活していること、そして、人間は絶えず知的、道徳的に成長していかなければならない存在であり、人間が過去における経験を基礎にして、その経験をさらに進化拡充し、新たな経験を創造していかなければならないことを意味する(光成2000: 44)。以下で、デューイの言う「経験」の2つの原理の観点から卒論作成をどのように捉えられるか考察したい。

まず、連続性の観点から、卒論作成は学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、次の経験を方向付けており、学習者の過去と未来をつなげていることについて、第6章と第7章の分析をもとに述べる。第6章で提示した資料から、学習者はどのような過去の経験を持って卒論作成に臨んだかを垣間見ることができる。「読みの検討」活動の資料からは、卒論までに学習者が持っていた論文スキーマや読む習慣が見える。例えば、学習者Lは、「論文についての認識はゼロに等しかった」と述べ、学習者Rは、支援活動に参加するまでに論文の構成について「大体分かりましたが、どの部分に具体的にどんな内容を書くべきか、どんな区別があるかについてはよく分かりませんでした」と述べていた。また、学習者のテーマ調整の「規範」を分析したところ、テーマ発見時には、「興味・関心」をはじめとする「学習者の内的条件」が頻繁に確認された。卒論作成に入るまでに培ってきた興味・関心が卒論作成で活かされることが推測できる。第6章の分析を通して、卒論作成までに持っていた論文スキーマが拡大したり新しい論文スキーマを形成したりし、読む習慣が変わって批判的な読みになり、持っていた興味・関心が研究テーマを形成したことが確認できる。卒論作成という経験は、卒論までの認識、習慣、興味・関心などをもとに構築されるのである。

第7章で分析した学習者の卒論作成に対する意味付けから、更に明確に学習者の過去—現在—未来のつながりが見えた。第7章第3節の分析から、学習者は過去の自分を踏まえ、または未来の自分を見据えて卒論作成を意味付けていたことがわかった。例えば、学習者Liからは過去の自分を踏まえ、卒論作成を意味付けたことが見られた。学習者Liは、卒論作成の前から、卒論までの大学での学習はすべて大学や教師に決められていたが、卒論だけは自分の意志で自分の書きたいテーマで書きたいと語っていた。そして、成績があまりよくないため自信がなくなり、辛い大学生活を過ごしてきたと語る学習者Liは、日本語力を高めることに卒論作成を意味付けた。学習者Wは、自分の未来を見据えて意味付けて

いた。学習者Wは、大学院に進学する予定だったため、一貫して「大学院の勉強のための基礎作り」に卒論作成を意味付けていた。また、第7章第4節の分析から、卒論作成の経験は、実際に卒業後の学習者の仕事や大学院での研究に活かされていることがうかがえた。

このように、学習者は卒論までの過去の学習経験を持って、卒論作成に臨み、過去の自分を踏まえ、未来の自分を見据えて卒論作成を意味付けた。そして、卒論作成の経験は、実際に卒業後の学習者の社会生活で活かされている。卒論作成という経験は、学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、次の経験を方向付けると言えよう。

次に、経験が相互作用によって形成されるという相互作用の原理から、卒論作成を見てみる。デューイが述べる「有機体と環境との間のやり取り」における「環境」には、自然環境も社会環境も含まれる。卒論作成における相互作用として、第6章と第7章で見えてきた教室内の話し合いをはじめ、教師による書面フィードバック、事前課題からなる支援活動、学習者によるテーマの調整、文献調査、データの整理・分析、執筆などからなる研究実践、教室外の他者との話し合いなどが挙げられる。これらの相互作用は、学習者の卒論作成をどのように支えていたのかについて、第6章で分析した「読みの検討」活動及び学習者のテーマ調整のプロセスから見られた。そして、第7章で考察したように、卒論作成に対する意味付けの深化、変容は、卒論作成の意味をメタ的に扱う支援活動、卒論作成を支える支援活動及び学習者自身による研究実践の中で行われていた。さらに、これらの相互作用は、第5章で述べた他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話になる。その中の自己との対話は、他者との対話、学ぶ対象との対話に伴い、学習者は、卒論作成における自分の取り組み、または自分自身について考えたり振り返ったりすることで、自分を相対視する意味で、相互作用とも捉えられると考える。相互作用の原理からから考えると、卒論作成における「思考と表現の経験」は、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話（佐藤 1995、池田・舘岡 2007）によって構築されている。

また、デューイ（1916[1984]:127）が捉える教育とは、「経験の意味を増し、その後の経験の進路を導く能力を高めるところの経験の改造、または再組織である」。この教育理論において、子供は学習の主体であり、子供の経験を組織化していくのは子ども自身ではあるが、教師は望ましい経験の組織化が行われるように、相互作用させることで子どもの「経験」を調整していく役割を担う。経験の改造、再組織という「教育」の概念で捉えると、卒論作成の支援活動の役割は、前述した学習者の三位一体の対話を形成し、促進すること

によって、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支えることになる。

## 1.2 支援活動の意味

学習者の「思考と表現の経験の構築」を支える支援活動には、次の6つの「場」としての意味がある。まず、学習者に対する支援の観点からは、①「学習者が思考と表現を継続して経験する場」、②「教室外における学習者の研究実践を連動させる場」、③「学習者のメタ的な認識を支援する場」の意味がある。次に、教室内における関係性の観点からは、④「教師と学習者が対等に対話する場」と⑤「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」の意味がある。最後に、教師の学びの観点からは、⑥「教師と学習者が学びあう場」の意味がある。以下、この6つの「場」の意味について述べる。

### 1.2.1 学習者が思考と表現を継続して経験する場

支援活動は、学習者が継続して思考と表現を経験する場になっている。継続した支援は、学習者の学びを支えていた。第6章で分析した学習者のテーマ調整のプロセス、第7章で分析した学習者(Li, W)の卒論作成に対する意味付けが深化するプロセスから、支援活動は、どのように継続して学習者の研究の展開、認識の変容を支援できたかがわかる。そして、継続した支援の意味は、学習者からも語られた。学習者Rは、「相互・自己評価会」(22週目)で、「活動に参加する前、締め切り前に一気に集中してやればよいと思っていましたが、活動で一步一步着実に歩んできて、学んだ実感が得られた。」と語った。本節では、支援活動の全体は、時間的に、内容的にどのように「継続」して学習者が思考と表現を経験することを支えたのかについて考察を行う。

本研究の支援活動は定期的に行われ、時間的に学習者が継続して思考と表現を経験することが保障された。この点について、支援活動の回数と、学習者の参加状況からみる。まず、本研究の支援活動は、グループ毎に22回行われ、研究経験の少ない、または全くない学習者に必要とされる支援の時間が保障された。

第6章で分析した学習者のテーマ調整のプロセスから、教師からの継続した支援が必要とされることがわかる。学習者のテーマ調整は、卒論作成の後半まで続き、テーマ調整の要因の1つとなる支援活動は、テーマ調整のプロセスの終始に確認できた。つまり、テーマへの支援のみでも、教師からの継続した支援が必要であった。第3章第2節で分析した学習者の卒論作成の現状調査では、教師の指導方法について、指導の時間、指導の方法、指導の内容の詳細などは確認できなかったが、教師と学習者が面会した回数についての回



答が得られた。その集計は、次の表 8-1 に示した。表 8-1 から、卒論作成のプロセスにおいて、教師と一度も面談したことがない学習者は 18%おり、教師との面談が 5 回以下の学習者が約 80%に達していることがわかる。面談以外の方法として E メールでのやりとりもあるだろうが、研究経験の少ない、または全くない学習者にとって、この程度の面談は決して十分とは言えない。次に、学習者の参加状況から、学習者は時間的に継続した支援を求めていることがうかがえる。第 5 章で述べたように、支援活動が実施された大学では、個人指導が行われている。支援活動に参加した学習者たちは、事前課題を遂行し、毎週教室に集まっていた。支援活動に参加しなかった学習者と比べると、支援活動は大きな負担になるかもしれない。しかし、22 回の支援活動で、学習者は途中でやめることも欠席することもなく、継続して参加できた。支援活動後の調査で、「活動はどのような頻度で行ったらよいと思いますか」という質問に対して、5 名の学習者ともに、週に 1 回の頻度がよいと答えた。学習者は時間的に継続した支援活動を求めていると言えよう。

表 8-1 調査協力者が指導教師と面談した回数 (n=114<sup>46</sup>)

	0 回	1 回	2 回	3 回	4 回	5 回	0~5 回の合計
回数	21	3	4	26	18	18	90
(比率)	18%	3%	4%	23%	16%	16%	79%

さらに、本研究の支援活動は、学習者の研究をめぐって体系的に設計され、実施されていたため、内容的にも学習者が継続して思考と表現を経験することが保障された。これは、従来の個人指導のように比較的少ない時間内での指導とは異なり、より体系的な指導ができるものと思われる。第 5 章で示した支援活動のスケジュールのように、前期では「読みの検討」活動で学習者の読みを、「テーマの検討」活動で学習者のテーマを支援し、後期では、各々の学習者の研究ペースに合わせ、「研究全般の検討」活動を行っていた。特に、従来、卒論作成と捉えられなかった「読みの検討」活動を試み、学習者のテーマに対しても、時間をかけて支援していた。また、事前課題を遂行させ、教室内でグループメンバーと話し合わせることによって、支援活動は、日本語による「話し合う・読む・書く」言語活動が頻繁に行われる場になっている。そして、支援活動に AW ジャナルの「約束事」に気づ

<sup>46</sup> この質問に対する有効回答が 114 件であった。第 3 章の分析におけるサンプルサイズと異なる。

かせるため、課題論文の言語使用の特徴をまとめる課題、「表現項目の発表」活動も取り入れられた。このように、取り扱う内容から見ても、支援活動は、学習者が継続して思考と表現を経験できる場になっている。

### 1.2.2 教室外における学習者の研究実践を連動させる場

支援活動は、教室外における学習者の研究実践を連動させる場である。これまでの書くための教育は、必ずしも学習者の書き、研究を支援できているとは限らない。第2章で述べたように、卒論作成に近い日本語専攻教育における作文授業の多くは、言語形式に重点を置き、日本語についての知識の学習、書くスキルの訓練になってしまっている。そして、日本語専攻教育における「卒業論文指導」科目について、論文の全体の構造や言語形式について講義する授業になっており、学習者の実際の卒論作成と切り離して行われていることが多い。さらに、第4章で述べたように、日本語AW教育に対しても、形式面が強調されすぎ、どのような文脈で何をどのように書いているのかに関してほとんど研究されていない（宮崎 2012、細川 2011）といった指摘がなされている。それに対して、本研究の支援活動は、学習者によるテーマの調整、文献調査、データの整理・分析、執筆などの研究実践を連動させようと設計され、実施されていた。

まず、支援活動は、教室外の学習者の研究実践に基づき、そして、学習者の研究実践を推し進めるように設計され、実施された。第5章で説明した支援活動を構成する主要な活動には、「読みの検討」活動、「テーマの検討」活動、「研究全般の検討」活動と「表現項目の発表」活動があった。その中の「テーマの検討」活動と「研究全般の検討」活動は、教師が事前に準備した内容がなく、各々の学習者のテーマとその後の研究の展開に合わせて行われていた。つまり、この2つの活動は、教室外の学習者の研究実践に基づいて行われ、そして、次なる学習者の研究実践を促すのである。また、「読みの検討」活動と「表現項目の発表」活動は、過去に母語でも日本語でもきちんとした論文を書いたこともなく、学術的な文章を読んだことすらない学習者が多いという現状を鑑み、学習者の文献調査、執筆を支援するために設けた活動である。教師によって事前に資料、タスクシートが作られ、検討する表現項目が決められていたが、教師が一方的に教えることなく、この2つの活動は、学習者による事前課題の遂行に基づき、教室内の話し合いの中で進められていた。そして、教師は、各自の文献調査や執筆と結びつけるように促した。例えば、「表現項目の発表」活動では、学習者自身が執筆した部分も取り上げられ、検討されていた。このよ

うに、支援活動は、学習者の研究実践を中心に設計され、実施されていた。

次に、第6章の事例で、支援活動はどのように教室外の学習者の研究実践を連動させていたかについて述べる。まず、学習者の語りから、「読みの検討」活動での学びが学習者の執筆や、文献調査などの研究実践に活かされていたことがうかがえる。例えば、学習者Liは、「読みの検討」活動を通して、「文章の言葉づかいを特に注意して、わざと覚えて、使ってみます。」と言った。学習者Hは、「最初は、文献を初めから最後まで一文字残らず読む癖がありますが、今は、文献の構成をつかみ、各部分の内容の繋がりを探し、勉強になるところと問題でもあるようなところを発見しながら読みます。」といったように、文献調査の習慣を変容させた。また、学習者のテーマ調整のプロセスから、支援活動と学習者の研究実践の相互作用が顕著に見られる。第6章で示しているように、テーマ調整の規範が顕在化・生成される要因として、「支援活動」、「学習者の研究実践」及び「教室外の他者との話し合い」が抽出された。2名の学習者の事例から、1つの規範の要因に、「支援活動」、「学習者の研究実践」及び「教室外の他者との話し合い」の中の2つが同時に確認されたケースが多数見られた。例えば、学習者LiのテーマAの「具体化」調整は、支援活動と学習者の研究実践が連動した例である。学習者Liの2週目時点のテーマAは、「納豆から見る日本社会」という漠然としたものであった。学習者Liのこのテーマに対して、教室の話し合いで、教師T3は「説明文になりやすい」、「もし説明文になったら、あまり意味がない」と言い、仲間の学習者Rも「どんな結論が出すのか？」と質問した。学習者Liは、支援活動でもらったコメントをもとに、その後の1週間に文献を読み、納豆についての本や論文はあまりなく、インターネットにも納豆の作り方や食べ方、日本の納豆と中国の豆豉の関係についてのものしかないことに気付いた。教室内の話し合いと学習者Li自身の文献調査の連動で、漠然としたテーマは、「具体化」調整が行われた。テーマ調整のプロセスから、学習者が支援活動から得たフィードバックを各自の研究実践に活かし、または、各自の研究実践で分かってきたことが支援活動に持ち込まれ、支援活動を方向付けていくという教室内の支援活動と教室外の学習者の研究実践が連動するプロセスが示されている。

### 1.2.3 学習者のメタ的な認識を支援する場

支援活動は、学習者の卒論作成に対するメタ的な認識を支援する場である。第3章で述べたように、卒論作成に意味を見出せていない学習者も少なくない。そのため、学習者が卒論作成という活動自体に対するメタ的な認識を深め、卒論作成に積極的に取り組めるよ

うに支援を行った。

まず、計画的に行った支援には、ガイダンス、第2週目の「読みの検討」活動、毎週書かせる振り返りシートがあった。第5章で説明したように、ガイダンスでは、教師は、支援活動の目標、構成、評価方法、「事前課題」への要求、言語使用への要求などを説明し、学習者に確認しながら、学習者の理解、合意を求めた。そして、第2週目の「読みの検討」活動については、第7章で分析したように、学習者は卒論作成の意味が書かれた配布資料を批判的に読み、同感したこと、疑問に思ったこと、新たに思ったことについてタスクシートにまとめ、特に疑問に思ったことについて、教室内で話し合い、ほかの学習者、教師、ボランティアと考えを共有できた。そのほかにも、第5章で説明したように、学習者が自己との対話をし、意識化を行うことを図るため、毎週、前回の支援活動で感じたこと、過去一週間の研究活動についての感想を書く、振り返りシートという事前課題を課した。第7章で得られた学習者の卒論作成に対する意味付けの多くは、この学習者の振り返りシートから抽出された。振り返りシートは、学習者が自分のもやもやした思いを整理し、自分と自分に取り組んでいることを相対視することを促したと考えられる。

また、計画的に行った支援とは別に、学習者が活動について理解していない様子が見られた場合、その活動をめぐって学習者と話し合う支援を行った。例えば、第6章で分析した「読みの検討」活動では、学習者が、課題論文の言語使用の特徴をまとめるという課題の意図が理解できないと言った。そこで、教師は、学習者にその課題の意図を説明し、言語使用の特徴を事前課題の遂行に活かすように学習者を励ました(資料6-3)。そして、タスクシートに学習者がまとめやすいように、注目させる範囲を限定するという工夫を行った。

卒論作成に対するメタ的な認識を支援することによって、学習者は卒論作成に対する認識を深め、卒論作成に対して意味付けを行い、積極的に卒論作成に取り組もうとする姿勢につながったと考える。そして、教師は学習者の反応を見、学習者との話し合いで支援活動の意図を伝え、理解してもらい機会を得、支援活動を工夫することもできた。教師と学習者は一方的に指導を押し付け、押し付けられる関係ではなく、合意による対等な関係性が築かれ、ともに支援活動を創っていくことにつながったと考えられる。

#### 1.2.4 教師と学習者が対等に対話する場

ここまで、支援活動の意味を、学習者に対する支援の観点から考察した。次なる2つの

節では、教室における関係性の観点から支援活動の意味を考察する。本節では、支援活動が、教師と学習者間が対等に対話する場になっている点について考察を行う。

教室内の話し合いにおいて、教師—学習者間のやりとりが多く行われていた。この特徴は、第5章で支援活動について説明した際に述べた。分析された範囲内の話し合いにおいて、中心の学習者（研究内容が中心に検討される学習者）と教師間の発話数は、その中心の学習者の研究をめぐる全発話の約9割を占めていた。この特徴は、第6章に掲載した教室内の話し合いの事例からも見られた。例えば、資料6-2に示した話し合いでは、学習者が提示した「ではないだろうか」のような非断定的な文末、同じ意味を異なる言葉で表現すること、論文における比喩表現に対する疑問に対して、ほとんど教師T1が答えていた。この話し合いは、質問者としての学習者と教師の間のやり取りになっていた。そして、資料6-3で示す言語の特徴をまとめる課題についての話し合いも、疑問を提示した学習者Wと教師（教師T1と教師T2）の間のやり取りになっていた。卒論支援の場合、研究経験のある教師は、研究経験の少ない、または全くない学習者に問いかけ、学習者の質問に答え、学習者にアドバイスするなどのため、教師と学習者間のやり取りが多いということは、自然なことであると考えられる。しかし、それによって、教師が権威者として捉えられることを助長し、学習者が教師に依存してしまう可能性も懸念される。そこで、教師による書面フィードバックも含め、教師—学習者間の対話における関係性について、次の2点から、支援活動は、教師と学習者が対等に対話する場になっていることについて考察を行う。(1) 教師—学習者間の対話に対する学習者の捉え方、(2) 教室内の教師—学習者間の対話の広がり、である。

#### (1) 教師—学習者間の対話に対する学習者の捉え方

まず、学習者は、教師と学習者は対等な関係にあり、教師を傾聴者、アドバイザーと捉えていた。次の表8-2に示しているのは、支援活動後の調査の中で、「活動における教師と学生の関係性についてどう思いますか」に対する学習者の回答である。5名中の3名の学習者は、教師との間では対等な関係であると捉えた。学習者W、学習者H、学習者Liは、教師とは（比較的）対等な関係であり、「自分の考え」、教師と「違う意見」が言え、そして、積極的に教師に「助けを求める」こともでき、活動の時間を「居心地よく過ごす」ことができたと言った。そして、ほかの2名の学習者は、「対等」とは言わなかったが、プラスイメージを持っていた。学習者Rは、支援活動における教師と学習者は従来の指導—被指導の関係ではなく、「仲良」い関係だったと捉え、教師は、学習者の「意見と見方を十分

に尊重」し、「事例で啓発し、間違いはどこにあるか、どこを改善すべきかを気づかせ」る「傾聴者」と「アドバイザー」であると言った。そして、学習者Lは、支援活動における教師は「学生の指導を重視」し、学習者は「積極的に教師の指導に応えよう」とし、「双方の交流がよくできた」と語っていた。

表 8-2 学習者が捉える支援活動における教師と学生の関係性（筆者訳）

	Q：活動における教師と学生の関係性についてどう思いますか。
W	<u>教師と学生の間では対等の関係になっていると思う。</u> この対等な関係の下、先生と違う意見も大胆に言っていた。
L	先生たちは学生の指導を重視し、学生は積極的に教師の指導に応えようとする。 <u>双方の交流がよくできた</u> と思う。
H	T1 先生は最初から私たちとの交流は対等であると強調した。それが、皆が大胆に自分の意見を言うという方向に働いたと思う。 <u>私は先生との間は、わりと対等な関係だったと思う。</u> みんなは意見があれば言えだし、そして非常に自然に交流できたと思う。
Li	<u>先生との対等な関係が、（筆者補足：活動の時間を）居心地よく過ごせたことにつながった</u> と思うし、大胆に自分の考え方と意見を言い出せた。そして、困難に遭ったとき、積極的に先生に助けを求めることもできた。
R	指導と被指導の関係だが、文字通りの意味ではない（筆者注：一方通行的な指導—被指導の関係ではない）。 <u>この活動において、先生と学生は仲良かった</u> と思う。 <u>先生は、強い立場ではなく、私たちの傾聴者とアドバイザーになって、私たちの意見と見方を十分に尊重してくれた。</u> 間違ったときでも、先生はすぐに否定し、自分の意見を押し付けることなく、事例で啓発し、間違いはどこにあるか、どこを改善すべきかを気づかせてくれた。また、活動期間中、論文以外のこと、例えば私たちの生活や学習などについても気遣ってくれた。

次に、学習者が語ったエピソードから、学習者は決して教師から言われたことをそのまま受け入れたわけではなく、教師の話を批判的に吟味していたことがうかがえる。例えば、学習者Liは、支援活動途中のグループインタビューでは、教師T1による書面フィードバ

ックに対して批判的に読む意識が生まれたと言った。

前は、先生のフィードバックを見れば、直さなければと思った。2週間前から、私自身にも自分なりの考えを持っているはずで、先生の意見は参考のために過ぎず、私は先生の意見を参考にするけれども、先生も私の考えを参考にすることもあるかもしれないと思うようになった。(中略) 今、このような意識を持ち始めた。(筆者訳)

学習者Wにも、教師からのアドバイスを吟味してから、それに従ったエピソードがある。第7章の分析から、教師の判断、指示に頼っていた学習者Wは、支援活動で教師に何回も自分で考えるように促され、励まされ、受身的な思考から主体的な思考へ転換してきた変容のプロセスが見られた。主体的に考えられる事例として、学習者Wは「相互・自己評価会」(22週目)で、自分の研究に用いる外来語を評価する基準について、教師T2からアドバイスをもらったが、そのアドバイスを受け入れるのに3週間かかったというエピソードを話した。学習者Wは、「納得して採用したが、納得できなかったら採用しなかった」と言い、教師のアドバイスを吟味する過程について振り返った。

## (2) 教室における教師—学習者間の対話の広がり

教室内の教師—学習者間の話し合いは、やり取りをする教師と学習者の2者間に、そして、教室にとどまることなく、対話に参加しなかった教室内のほかの学習者にも影響を与え、さらに学習者の教室外における他者との対話を活性化させた。まず、学習者の事例で、学習者は、ほかの学習者の研究についての話し合いに参加することは多くないものの、その話し合いから示唆を受けて、自身の振り返りや自身の研究を進める可能性が示された。この点について、学習者Liの2つの事例が挙げられる。第7章で分析した、学習者Liが自分と「日本」の関わりを振り返って整理する行為(資料7-6)は、その前の週の支援活動からの影響と見られる。前の週の支援活動で、「自分の興味・関心はどこにあるか分からない」と言っていた同グループの学習者Rのために、皆で学習者Rの興味・関心、得意な科目、できそうな研究分野について話し合っていた。それに触発されたように、テーマで悩んでいた学習者Liも、自分と「日本」の関わりを自主的に振り返った。また、学習者Liは、映画を分析したが、その結果を量的に表現することがうまくいかなかったとき、支援活動で学習者Rが作った表を見て「おーと思って、うれしかった」(筆者訳)と言い、学習者Rの研究方法に影響を受けていた(16週目の支援活動の記録より)。

また、教室内の教師と学習者間の対話は、学習者の教室外における他者との対話をも活性化させていた。次に挙げる2つの事例は、支援活動途中のグループインタビューで学習者が語ったものである。学習者Hは、何人かのクラスメートに研究計画書を見ることを頼まれ、教師のような視点で、頼んだ人と話し合ったことが何回もあると言った。また、学習者Rは、次のようなエピソードを語った。学習者Rは、教室内の話し合いで、「じいちゃんの外がいいから、看護婦さんにはいい顔を見せるのに、私には、鬼のように当たったのよ」という例文にある「外面」を、「がいめん」と読み、「顔」と翻訳したら、教師T1に指摘された。その後、辞書で調べ、自分が間違ったことを確認した。「それ以来、分析結果をルームメートにも見てもらい、間違いを避けるために話し合っていた。」(筆者訳)と学習者Rは言った。

以上、(1) 教師—学習者間の対話に対する学習者の捉え方、(2) 教室内の教師—学習者間の対話の広がりといった2点から、教師—学習者間の関係性を考察した。学習者は、教師を学習者の意見を尊重する傾聴者、アドバイザーとみなし、教師には言いたいことが言え、助けを求められる対等な関係にあると捉えており、支援活動において教師に言われたことを批判的に吟味していた。このことから、支援活動において、従来の教師と学習者間にある一方通行的な指導—被指導の関係が崩れ、教師と学習者間に、学習者が言いたいことが言え、教師の意見を批判的に吟味できる「対等」な対話ができる関係が新たに構築されたことが示唆された。このような関係の下では、教師と学習者間での対話は活性化される。また、教室における教師—学習者間の対話は、やり取りをする教師と学習者の2者間に限られず、対話に参加しなかった教室内のほかの学習者にも影響を及ぼし、さらに教室内にとどまらず、教室外における他者との対話をも活性化させた。このように、教室内における教師—学習者間の対話は、対等な関係に基づき、教師—学習者間の相互作用になり、学習者の他の相互作用を促進させることによって、学習者の思考と表現の経験の構築を支えているのである。

### 1.2.5 学習者の仲間と対話する意識が芽生える場

本節では、学習者間の関係性の面から、支援活動の意味を、学習者の仲間と対話する意識が芽生える場であると捉える。仲間同士の協働について、第4章でまとめた池田・館岡(2007)では、「リソースの増大」、「相互作用による理解深化」、「社会的関係性の構築と学習への動機づけ」という3つのメリットを挙げている。仲間と対話するという意識は、学



習者にとって重要である。次に、教室内の話し合いと学習者の振り返りから、支援活動における仲間との対話がどのように行われ、どのように認識されていたかについて見てみる。

まず、発話数は多くないが、教師の促しのもと、学習者間の話し合いが行われていた。第5章の表5-4に示しているように、分析された支援活動において、学習者W、学習者L、学習者Hの研究が検討されていた時の、他の学習者による発話を合計すると、それぞれ11%、11%、6%になっている。学習者間の話し合いは、多くはないが、行われていた。また、第6章と第7章で分析した資料からも、学習者間の話し合いが見られる。例えば、第6章で分析した資料6-1では、学習者Lが提示した「はじめに」と「要旨」の違いについての疑問は、学習者H、教師T1、学習者Wの3人で解決されたことが確認された。そして、第7章の資料7-1からも、学習者間のやり取りが見られる。学習者Wが提示した「大学4年間で学んだ知識を系統化させることができる」といった文の意味について、教師の促しのもと、学習者H、学習者L、ボランティアV1はそれぞれ自らの考えを述べていた。教師主導による知識伝授と技能訓練としての日本語専攻教育を受けてきた学習者が、支援活動でお互いに意見交換を行っていたこと自体に大きな意味があると捉えたい。

次に、学習者の振り返りから、学習者は、仲間との話し合いが不足していると反省し、仲間の意見が大事であると考えていたことがうかがえた。「相互・自己評価会」(22週目)で、学習者Lと学習者Wは、仲間との話し合いの不足について反省していた。学習者Lは、ほかの仲間の論文をきちんと読んでおらず、理解が浅かったため、積極的に交流できなかったことを反省していると言った。学習者Wは、学習者Hの話し合いへの積極的な参加を評価しつつ、自分の話し合いへの参加について次のように振り返った。学習者Wは、「自分にはほかの人に意見を言う資格がない」という自分の考えを反省し、「仲間の意見がとても大事だ」という認識を示した。

最後に自分の力不足について反省します。活動というのは、1人の研究について、先生とほかの人がコメントする活動だと理解しています。でも、自分の中では、発表者ほどそれについて知らないのに、発表者も考えていないことを自分が考えられるのか、自分の意見が余計なものではないかという思いがあって、自分にはほかの人に意見を言う資格がないと思っていました。でも、そうではないのです。私の基準(筆者注:教科書の中の外来語を評価するための基準)は、Lさんのコメントからヒントを得て決められたのです。仲間の意見がとても大事だと思います。(筆者訳)

以上、教師の促しのもと、学習者間の話し合いが行われていたこと、学習者は、仲間との話し合いが不足していると反省し、仲間の意見が大事であると考えていたことがうかがえた。支援活動は、学習者の仲間と対話する意識が芽生える場になっていると言えよう。仲間と対話する意識は、学習者のその後の社会生活に活かされることが予想される。この点について、学習者Lが支援活動終了1年後の追跡調査での回答から示唆される。学習者Lは、「今の仕事も卒論と同じようにグループの形で行われている。十分な情報交換、上司への早急な報告、ほかのメンバーの進捗や需要についての把握などをしなければならない。」と言った。

一方、学習者の反省から、学習者間の対話の可能性が示され、学習者間の対話を支援することが次の課題として検討されるべきであると考ええる。

### 1.2.6 教師と学習者が学びあう場

次に、教師の学びの観点から、支援活動の意味として、「教師と学習者が学びあう場」について述べる。

教師も、支援活動を通して学びを得られた。支援活動後に教師を対象にアンケート調査（付録5-9）を行った。次の表8-3に示したのが、「支援活動を通して何を学びましたか」という質問に対する回答をコーディングした結果である。教師の学びは、【教育に対する再考】と【知的刺激】、【自分の研究に対する再認識】の3つの面に及んでいる。【教育に対する再考】には、〈他者との関係性〉、〈教育の目標〉、〈支援方法〉、〈教師の役割〉についての再考が含まれる。まず、4名の教師ともに、〈支援方法〉について学んだという。例えば、教師T2は、「学生に考えさせることは、教師が望む「いい論文」が得られないかもしれないが、学生にとってはいいと考えた。」と振り返った。次に、2名の教師（T1、T2）は、支援活動を通して、日本語専攻教育の〈教育の目標〉について考えが深まったと言った。例えば、教師T2は、「新しい人材像が形成でき」、「この活動を通して、日本語専攻教育を改革したいという意欲が生まれた」と述べた。また、支援活動における〈他者との関係性〉、支援活動における〈教師の役割〉についての言及もそれぞれ1名の教師から見られた。【知的刺激】は、学習者やほかの教師から〈知的刺激〉を得られたという教師T1と教師T3の言及から抽出された。例えば、教師T3は、「学生の観点、学生の研究から、教師としての私も考えさせられた」。また、【自分の研究に対する再認識】も、教師T1と教師T4の回答からうかがえた。教師T1と教師T4は、ほかの教師の観点や学習者の研究から〈

研究に対する再認識>ができ、教師 T4 は、「学生の卒論作成から、努力すれば、成果が出るということに気づいた」と言い、<研究に対する自信>が得られたと言った。

表 8-3 教師が支援活動を通して得られた学び

カテゴリー	コード	教師の回答（筆者訳）
教育に対する再考	他者との関係性	学生やほかの教師との関係が近くなり、居心地のいい環境が作られた。(T2)
	教育の目標	<u>卒論支援を通して</u> 、日本語専攻教育が目指すべき目標について考えた。(T1) この活動を通して、一流大学の日本語専攻教育が目指す目標について再度考えさせられた。(中略) この活動を通して、日本語専攻教育を改革したいという意欲が生まれた。従来の応用型人材を育成する日本語専攻教育を批判し、人文科目を増やすなど、一流大学の日本語専攻教育のあり方について考え直した。自分の中に、知識、技能、能力、素養を総合的に有する新しい人材像が形成できた。(T2)
	支援方法	学生自身に考えさせるため、学生に直接にアドバイスをすることを我慢していた。学生に考えさせることは、教師が望む「いい論文」が得られないかもしれないが、学生にとってはいいと考えた。(T2) <u>ほかの教師の指導方法を観察</u> できた。(T1) 卒論指導の参考になった。(T3) 卒論指導の全プロセスを把握できた。(中略) 学生を指導し始めた頃、本当にどうしたらよいかわからなかった。 <u>この活動を通して</u> 、学生の卒論を指導する全プロセスが見られ、良いモデルを確立できた。(T4)
	教師の役割	対話的な指導のプロセスを経験し、教師の役割について考えた。(T1)
知的刺激	知的刺激	<u>学生との対話の中から新しい知識を得て</u> 、刺激をもらった。(T1) <u>学生の観点、学生の研究から</u> 、教師としての私も考えさせられた。(T3)
自分の研究に対する再認識	研究に対する再認識	<u>ほかの教師から研究方法、思考方法、知識を学んだ</u> 。(T1)
	研究に対する自信	研究の過程、つまり、問題を発見し、分析し、解決するプロセスを再確認できた。(T4)
	研究に対する自信	研究を行う自信が出てきた。 <u>学生の卒論作成から</u> 、努力すれば、成果が出るということに気づいた。(T4)

以上のまとめから、教師は、支援活動で学習者を支援だけでなく、自分の教育、自分の研究について再考、再認識でき、知的刺激が得られたと言えよう。そして、表 8-3 における下線の箇所には、「ほかの教師」、「学生との対話の中」、「学生の観点、学生の研究から」などの言及もあり、「卒論の支援を通して」、「この活動を通して」など支援活動の全体についての言及もある。教師の学びは、学習者、ほかの教師、または、支援活動に参加することで得られたと言える。支援活動は、教師と学習者にとって、相互に学びあう場になっていたと考えられる。支援活動のこの意味は、前述した「教師と学習者が対等に対話する場」とともに、教師と学習者が「対話の批判的共同探求者」（フレイレ 1979：83）になっていることを示唆できた。

### 1.3 本節のまとめ

本節では、まず、第 6 章と第 7 章で分析した学習者の学びを整理し、学習者にとっての卒論作成の意味を捉え直した。第 6 章で、学習者の「読みの検討」活動での学びと学習者のテーマ調整のプロセスの分析を通して、確認できたのは、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整プロセスともに、学習者が批判的思考を行うプロセスになっており、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴っていたことである。支援活動の全体的な目標にある「学習者の思考力と表現力の育成」ができたことは、推測されたものに過ぎなかった。また、第 7 章で確認できた学習者が行った意味付けには、「思考力の育成」、「表現力の育成」のみならず、学習者の志向性における変容である「思考志向の育み」、「表現志向の育み」も、学習者のアイデンティティ構築における変容である「自己認識の深まり、自分作り」も確認された。さらに、学習者は、「思考と表現の経験」に意味を見出し、または、卒論作成を「後の社会生活に活用される経験」と意味付けていた。そこで、第 6 章と第 7 章の分析結果を踏まえ、卒論作成は、思考力と表現力といった能力を育成するための活動というよりは、総合的に「学習者が思考と表現の経験を構築すること」になると捉え直した。「思考」とは、「批判的思考」であり、論理的思考から創造的思考まで含まれる。「表現」とは、文字や音声によって、自己の考えを表出し、他者の考えを理解し、他者と意思疎通を行い、新しい意味を創出するインターアクションである。本研究では、思考と表現が一体となり、区分できないという立場を取る。最後に、「経験」の連続性と相互作用という 2 つの原理の観点で、卒論作成という「経験」を捉えた。連続性の観点から見れば、学習者は卒論まで

の過去の学習経験をj持って、卒論作成に臨み、過去の自分を踏まえ、未来の自分を見据えて卒論作成を意味付けた。そして、卒論作成の経験は、実際に卒業後の学習者の社会生活で活かされている。卒論作成という経験は、学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、次の経験を方向付けると言える。そして、経験が相互作用によって形成されるという相互作用の原理から見れば、卒論作成は、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話によって構築されている。支援活動は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進することによって、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支えることになる。

次に、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支える支援活動の意味について述べた。まず、学習者に対する支援の観点から、支援活動の意味を、①「学習者が思考と表現を継続して経験する場」、②「教室外における学習者の研究実践を連動させる場」、③「学習者のメタ的な認識を支援する場」として捉えた。①に関しては、支援活動の回数と、学習者の参加状況から、支援活動は、定期的に行われ、時間的に学習者が継続して思考と表現を経験することが保障された。そして、支援活動は、学習者の研究をめぐって体系的に設計され、実施されていたため、内容的にも学習者が継続して思考と表現を経験することが保障された。②に関しては、支援活動は、教室外の学習者の研究実践に基づき、そして、学習者の研究実践を推し進めるように設計され、実施された点、そして、第6章で分析した学習者のテーマ調整の事例から考察した。③に関しては、学習者のメタ的な認識に対して行った計画的支援と、支援活動が進むにつれて必要にあわせて行った支援から考察した。次に、教室内における関係性の観点からは、支援活動には、④「教師と学習者が対等に対話する場」と⑤「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」の意味があった。④に関しては、教室内の話し合いにおいて、教師—学習者間のやり取りが多かった点に対して、教師—学習者間の対話に対する学習者の捉え方、教室内の教師—学習者間の対話の広がりについて考察し、支援活動において教師と学習者間に、学習者が言いたいことが言え、教師の意見を批判的に吟味できる「対等」な対話ができる関係が新たに構築されたことを示した。⑤に関しては、教師の促しのもと、学習者間の話し合いが行われていたこと、学習者は、仲間との話し合いが不足していると反省し、仲間の意見が大事であると考えていたことから考察した。最後に、教師の学びの観点から、⑥「教師と学習者が学びあう場」としての支援活動の意味を確認した。教師は、支援活動で学習者を支援だけでなく、学習者やほかの教師から、または、支援活動に参加することで、自分の教育、自分の研究につ

いて再考、再認識でき、知的刺激が得られたことがわかった。

## 2 今後の卒論支援に向けての提言

本節では、第1節の総合考察を踏まえ、本稿の第3章で述べた卒論に関する現状を中心に触れながら、今後の卒論支援に向けての主張を述べ、提言を行う。まず、日本語専攻教育における卒論の必要性について、筆者の考えを述べ、次に、日本語での卒論執筆が義務付けられている日本語専攻教育の現状を前提に、卒論作成の位置付けの再確認、支援体制の確立、支援目標の再考と支援方法の探索について、提言を行う。

### 2.1 日本語専攻教育に卒論は必要なのか

卒論の存廃が議論される中、筆者は、卒論は、現段階の日本語専攻教育にとって望ましい教育形態であるという立場に立つ。

まず、卒論の存廃については、卒論を支援する実践を踏まえたうえで議論されるべきであるとする。本稿の第1章で、卒業研究の質が低下し、卒論の剽窃まで頻発するようになっており、学士教育、特に文科系の学士教育における卒論の廃止についての議論がここ数年行われていることを述べた。日本語専攻教育における卒論は、日本語での執筆が要求されており、なおさら問題が多いことが想像される。しかし、問題があるからといって、卒論を廃止する方向に運び、あるいは、卒論を軽視し、または放棄することができるだろうか。筆者はその短絡的な考えを強く否定する。卒論作成の意味を無視し、どのような卒論指導、卒論作成のプロセスになっているのかを十分に見ずに、プロダクトとしての学習者の卒論だけから判断することは、結果主義に陥っていると思われる。そこで、筆者は、卒論指導の改善を目的に、卒論作成の支援活動を行った。その結果、支援活動に支えられる卒論作成において、学習者が批判的思考を行い、「話し合う・読む・書く」言語活動を行っていたことが確認された。そして、学習者が行った意味付けには、「思考力の育成」、「表現力の育成」のみならず、学習者の志向性における変容である「思考志向の育み」、「表現志向の育み」も、学習者のアイデンティティ構築における変容である「自己認識の深まり、自分作り」も確認された。さらに、学習者は、「思考と表現の経験」に意味を見出し、または、卒論作成を「後の社会生活に活用される経験」と意味付けていた。本研究は、卒論作成が学習者にとって有意義な活動になる可能性を示せた。

次に、日本語専攻教育の現状を省みて考える必要がある。第2章で述べたように、現

行の日本語専攻教育には、教師主導による知識伝授、技能訓練の傾向が強い。知識を詰め込まれ、技能を訓練されて4年間を過ごしてきた学習者は、自分の考えを表現する機会、他者と話し合う機会を十分に得られず、当然の帰結として、思考力を伸ばすことができない。卒論には、学習者がそれまで学んできた知識を総動員して、比較的長い時間をかけて、1つのテーマをめぐって、問題の発見、分析、解決するまでの思考と表現を継続して経験できる利点がある。学士教育の「最後の砦」となる卒論支援は、これまで育成できなかった思考力を育成することが強く要求される。第4章で述べたように、卒論を含む論説文のプロセスは、批判的思考のプロセスと類似しており、論説文を主対象とするAW教育は、批判的思考教育との親和性が高い。

現状では、第3章でまとめたように、教育政策や、教師の卒論指導、学習者の卒論作成に見られる問題も山積しているが、本研究の結果を踏まえ、日本語専攻教育の現状を省み、筆者は、卒論は、望ましい教育形態だと考え、現段階の日本語専攻教育には必要であるという立場を取る。次に述べる今後の卒論支援への提言、提案は、この立場の上でのものになる。

## 2.2 卒論の位置付けの再認識

まず、卒論が日本語専攻教育における重要な教育の一環であるという位置付けを再認識しなければならない。卒論のこの位置付けについて、第5章で支援活動の設計ポイントを述べる際に述べたが、ここで改めて卒論の形式に留まった評価的機能が重視される問題点を指摘し、卒論の教育的機能を強調したい。卒論の教育的機能が認識されてはじめて、次に述べる支援体制の確立、支援目標の再考、支援方法の探索が可能になるからである。

卒論には、学習者の卒業の可否を決める評価的機能があり、教育的機能もある。しかし、形式に留まった評価的機能のみが重視される傾向が見られる。第3章にある卒論に関する先行研究を概観してわかるように、現実には、一部の学習者は卒論を「卒業するための手段、タスク」としか見ていない。筆者が行った卒論作成の現状調査の分析から、卒論を「学習成果の測定」のみに意味付ける学習者が少なくないことがわかった。また、卒論を学生の大学4年間の学習成果を測定するものだと捉えている教師もおり、中国の外国語専攻教育をリードしている英語専攻教育の大綱でも、卒論は「テストと評価」として扱っている。卒論の評価的機能のみが重視されていることに加え、状況をさらに悪化させたのは、学習者の修了率、就職率を求め、卒論の質の低下に目をつぶる大学のスタンスである。つまり、

卒論の評価的機能すら果たされておらず、形式に留まった評価的機能になっている。そのため、教師も学習者も積極性がそがれる。教師は、戸惑い、何を目指して指導したらよいか分からなくなり、第3章で述べた、学習者への対面指導が少ない、または、指導が放棄されるといった問題にもつながる。もう一方の主体となる学習者は、十分な指導を受けられないことなどから、「コピペ」に走ってしまったり、卒論を適当に済ませたりして、卒論作成から意味を見出せていないのである。

卒論を日本語専攻教育における重要な教育の一環であると認識することで、2つの意味があると考えられる。第一に、卒論の教育的機能が発揮される。卒論は、学習者の4年間の学習の集大成、総決算と言われ、「最後の砦」として、学士教育の質を保証する責任がある。卒論のこの位置付けが認識されてはじめて、教師は卒論支援を考え、卒論支援の実践を工夫することになる。本研究は、卒論の教育的機能を発揮させるための1つの試みである。第二に、卒論と卒論までの日本語専攻教育が一体になり、学習者の「思考と表現の経験の構築」を視野に入れる日本語専攻教育が行われることにつながる。卒論支援が検討され、実施されることによって、卒論までの日本語専攻教育を総決算し、潜んでいる問題に気付く、日本語専攻教育の反省、改善につながる。そして、卒論までの日本語専攻教育の改善は、当然卒論の質の向上につながる。つまり、日本語専攻教育全体に、好循環が生まれるのである。一方、卒論の形式にとどまった評価的機能のみが重視されると、卒論と卒論までの日本語専攻教育とは隔たった存在のままになる。教師は、知識伝授と技能訓練に満足したまま、危機感が薄れていく。卒論は、質が悪いと思われ、その廃止が議論される。卒論の位置付けを再確認することで、卒論と卒論までの日本語専攻教育を、有益な循環につなげて行く必要がある。

### 2.3 支援体制の確立

次に、卒論の支援体制を確立することを提言する。前節で、卒論の位置付けを再認識する必要性を述べたが、卒論の教育的機能は、支援体制の確立によって実現されると考える。

支援体制を確立させるために、まず、支援を定期的に行うように制度として確立する必要がある。それによって、支援の時間と空間が保障されるようになる。第1章で述べたように、中国の大学にはゼミ制度がなく、文科系では個人指導が主流になっている。日本語専攻教育における卒論指導も同様である。個人指導の場合、時間をかけて丁寧に指導する教師もいれば、あまり指導しない教師もいる。良くも悪くも、教師の裁量に拠るところが



大きくなる。第3章で述べたように、卒論指導には「往々にして表面にとどまる要求、規定が多いが、具体的な指導、チェックが少ない」（潘寿君 2003：55）などの問題があり、学習者の卒論から「指導教官不在」（王健宜 2007）の問題すら見られる。指導の時間は、教師と学習者の積極性に大いに左右される。前掲した表8-1で示したように、卒論作成のプロセスにおいて、教師と一度も面談したことがない学習者は18%おり、教師との面談が5回以下の学習者が約80%に達しており、指導が足りない現状が浮き彫りになった。研究経験の少ない、またはない学習者にとって、個人指導の質、1回の指導時間はともかく、この回数では到底足りないと言えよう。支援を制度として確立できれば、所定の時間に教師と学習者が対面しなければならない。個人指導よりは、支援の時間が保障されるのではないと思われる。また、支援体制の確立によって、支援の空間も同時に保障されることになる。多くの大学では、文科系の教師に研究室を与えておらず、授業目的ではない教室の使用が難しい。本研究の支援活動も、教師用の共同研究室を借りて行われていた。学習者を指導したくても空間的に難しいため、指導の回数を少なくするか、メールなどの対面ではない指導方式に変えるなど、指導に悪影響を及ぼす。

次に、支援の形式をグループ活動に変えることが検討される必要があると考える。第4章でまとめた教育理論などの先行研究から示されたように、卒論作成が、書くための技能訓練や学習者個人の営みではなく、三位一体の対話に支えられる社会的な営みであると捉えなおす必要性がある。個人指導に関する先行研究が見当たらず、個人指導の実態は明らかではないが、個人指導における教師と学習者2人の間に、対等で活発な対話が行われるかが懸念される。一方、個人指導と比較すると、グループ活動を展開することには、次の2つのメリットがあると考えられる。第一に、仲間同士の対話が可能になる。本章の第1節で考察した「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」という支援活動の意味から、この可能性が示される。仲間同士の対話によって、前掲した仲間同士の協働による「リソースの増大」、「相互作用による理解深化」、「社会的関係性の構築と学習への動機づけ」（池田・館岡（2007））が実現されうる。第二に、教師の支援が共有され指導する学習者が多い場合の教師の負担が軽減する。卒論の質が低下する理由としてよく挙げられるものには、指導する学習者数が多いという点がある。研究経験の少ない、またはない学習者には、手厚い支援が必要になる。一人ひとりに個人指導を行うより、グループ活動で支援を共有したほうが教師の負担が減ると推測できる。

また、教師の協働支援も検討されてよいと考える。教師の協働支援は、前述した支援形

式を個人指導からグループ活動に変えたうえでの提言である。この提案には、3つの意味があると考えられる。1つ目の意味は、グループ活動を提言する理由と同じように、他者との対話が増えることにある。2つ目の意味は、学習者のテーマと教師の研究分野とのギャップを緩和させることにある。王健宜(2007)で挙げた「指導教官不在」の理由には、「学生の選んだテーマが教師の専門ではない」というものがある。それについて、修剛(2008)も、学習者のテーマが日本社会・経済に偏ってきているが、教師の学歴背景がそれに対応しきれず、「学生の卒論テーマと教師の指導能力との間に大きなギャップが生じている」(p.4)と述べている。教師の協働支援は、このギャップを緩和させることにつながる。3つ目の意味は、教師は、学習者やほかの教師と学びあえることにある。本章の第1節で示したように、本研究の支援活動に参加した教師たちは「教育に対する再考」、「知的刺激」、「自分の研究に対する再認識」の3つの面において学んだ。

## 2.4 支援目標の再考

卒論支援にあたり、その目標を再考する必要性もある。本節では、「学習者の思考と表現の構築」の支援を、卒論支援の目標に設定することを提言したい。

まず、これまでの卒論指導で目指される目標の問題点について振り返る。第3章で指摘したように、日本語専攻教育の教育大綱の規定には、卒論作成が技能訓練の手段に矮小化されてしまう危険性があり、現場で卒論指導を行っている教師は卒論指導の目標が一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」を目指す者もいる。日本語専攻教育の『高学年段階大綱 2000』における卒論指導の目標は、「学習者の日本語の書き言葉の運用能力を育成し、論文の書き方を身に付けさせ、考える能力、問題を分析し、解決する能力を高める」(p.8)ことにある。教師主導による知識伝授と技能訓練の傾向が強い現行の日本語専攻教育が行われる中、「書き言葉の運用能力」、「論文の書き方」と「考える能力、問題を分析し、解決する能力」を並立して求めることによって、育成目標の焦点がぼやけてしまい、思考能力が捨象され、「書き言葉の運用能力」と「論文の書き方」のみに注意が向いてしまう危険性が払拭できないと考える。つまり、卒論作成は、書くための技能訓練の手段に矮小化されてしまう可能性がある。また、現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標は一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」などの多岐にわたっている。そして、同じ「研究能力」でも、捉え方に違いが見られ、「資料を収集・整理する能力」から、「資料を収集、分析し、調査

する総合的な能力」、そして、「資料を収集し、取捨選択し、自分なりの観点を見つける」こと、「問題を分析・解決する能力」などの異なったスケールで捉えられていることが明らかになった。

そこで卒論支援の目標として、筆者は「学習者の思考と表現の構築」の支援を提言する。本研究の実践を通して、卒論作成の意味を「学習者が思考と表現の経験を構築すること」にあると捉え直した。そして、支援活動の役割は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進することによって「学習者が思考と表現の経験を構築すること」を支えることになることと述べた。「学習者が思考と表現の経験を構築すること」の支援を卒論支援の目標に掲げるには、日本語専攻教育を省みて、2つの意味があると考えられる。第一に、卒論支援の目標の混乱を避け、教師の関心を抽象的な能力よりも、卒論作成における学習者の思考と表現のプロセスそのものに向かわせる。前述したように、教育大綱、現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標は、「書き言葉の運用能力」、「論文の書き方」、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」、「考える能力、問題を分析し、解決する能力」などさまざまである。「学習者の思考と表現の構築」の支援という目標設定は、このような目標の混乱が避けられ、教師は、学習者が卒論作成において思考と表現の経験を構築できるように支援のあり方を考え、支援の方法を探索していくことにつながる。第二に、学習者と教師は、日本語能力、思考能力などの「高いゴール」から解放され、卒論作成のスタートラインを下げることができると考えられる。日本語能力、思考能力などの育成が目標になった場合、学習者の日本語能力、思考能力の基礎は教師や学習者に求められ、その基礎がないと思われることは、教師の卒論指導や学習者の卒論作成に悪影響を及ぼす。例えば、王健宜（2007）が指摘した「指導教官不在」の原因に、「学生に論文を書く力がない」という点が挙げられている。第3章で分析した、学習者が捉える卒論作成の問題点として、「研究能力、日本語能力の不足」が最も多く抽出された。第7章で分析した「コピペ」の原因についての話し合い（資料 7-1）からは「身につけたものが少ないと思い」、「深いものが書けない」と思うことで、「コピペ」になってしまうことがうかがえた。それに対して、「学習者の思考と表現の構築」の支援という目標設定によって、学習者と教師は、日本語能力、思考能力などの「高いゴール」から解放され、学習者は、思考と表現の経験を構築するように努め、教師はその支援に専念することができる。

## 2.5 支援方法の探索

これまで、卒論の位置付けの再認識、支援体制の確立、支援目標の再考について述べた。一人ひとりの教師は、卒論の位置付けを再認識し、支援目標を再考した上、実践者として「学習者の思考と表現の構築」を支援できる方法を探索しなければならない。本節では、本章の第1節で考察した支援活動の意味を踏まえ、支援方法に関して、筆者からの提言を行う。

(1) 学習者が時間的に継続して思考と表現を経験できる活動に設計する。前述したように、現行において、卒論までの日本語専攻教育は、学習者に自分の考えを表現し、他者と話し合う機会を提供していない。そして、学習者には研究経験が少ない、またはないのである。そのため、一定の時間を確保した支援が必要になる。本研究の支援活動は、4年次前期の半ばから週に1回の頻度で22回行われた。その頻度については、学習者は週に1回の頻度がよいと考えており、4名の教師は、それぞれ週に1回(T1)、1~2週に1回(T2、T3)、2週に1回(T4)でよいと考えたことが、支援活動後の調査(第5章で述べた付録5-8、付録5-9)からわかる。だが、教師が考える開始の時期は、それぞれ3年次前期か3年次後期(T2)、3年次後期(T1、T3)、4年次前期(T4)になっている。支援時間を確保するために、支援の頻度を増やすこと、支援期間を3年次や4年次前期に延ばすことも考えられる。

(2) 学習者が体系的な内容で継続して思考と表現を経験できる活動に設計する。この留意点は、(1)に基づくと考えられる。前述したように、卒論には、1つのテーマをめぐって、問題の発見、分析、解決するまでの思考と表現を継続して経験できる利点がある。この利点を発揮できるように、一定の時間を確保した上で、卒論作成を論文のスキーマの拡大・形成から、テーマ、研究方法、分析方法、執筆などの一連の支援を体系的に行うことが望まれる。本研究の支援活動では、学習者の研究自体を検討する以外に、従来では卒論作成と捉えられなかった読みに関する活動を取り入れ、学習者のテーマをじっくり話し合う時間を設けた。そして、AWジャンルの「約束事」を気付かせるように、言語表現に特化した活動も取り入れた。

(3) 学習者による研究実践を連動させる活動に設計し、実施する。これは、卒論支援を論文の構造や、言語形式についての知識を教える形にさせないために必要な留意点である。つまり、卒論支援は、学習者の研究実践に基づき、学習者の研究実践を促すように設計し、

実施する必要がある。本研究の支援活動において、「テーマの検討」活動と「研究全般の検討」活動は、教師が事前に準備した内容ではなく、各々の学習者の研究の展開に合わせて行われていた。そして、「読みの検討」活動と「表現項目の発表」活動は、教師が事前に資料、タスクシートを作り、検討する表現項目を決めていたが、教師が一方的に教えることなく、学習者による事前課題の遂行に基づき、教室内の話し合いの中で進められていた。そして、教師は、各自の文献調査や執筆と結びつけるように促した。

(4) 学習者の卒論作成に対するメタ的な認識についても支援を行う。形式にとどまる評価的機能が重視される風潮の中、卒論作成に意味を見出せない学習者が少なくない。その現状を省み、教師は卒論支援の目標と方法について学習者と話し合い、学習者から理解と合意を得ることや、卒論作成という活動の意味について話し合う時間や研究倫理を取り扱う時間を設けることが望まれる。

(5) 卒論支援の中で、教師は、コミュニティの中の対話を促す意識を持つ。教師は、指導を一方的に押し付けることを避け、学習者に問いかけたりして学習者と教師間の対話を促し、学習者間の対話を促すようにする必要がある。また、気になる点の指摘やアドバイスが必要と判断した際に、できるだけ多くの選択肢を与え、学習者に考えさせるように心がけることが必要である。本研究で示したように、このような支援の中で、学習者は教師に言いたいことが言え、助けを求められるようになり、仲間と対話する意識が芽生え、仲間の意見を大事に思うようになる。

(6) 卒論支援の中で、教師は学習者を能動的な主体と捉え、対等な対話を行う意識を持つ。卒論支援は、教師と学習者が対等に学問を探求する場でもある。学習者は、受動的な存在ではなく、能動的な主体である。本研究で、学習者は教師に言われたことを批判的に吟味し、教師と対等に対話を行う可能性を示せた。学習者は、研究経験の多い教師と対等に意見交換することによって、質の高い相互作用が形成され、学習者の思考と表現の経験の構築につながる。一方、教師と学習者の対等な対話は、教師にとってもよい知的刺激になり、教育に対する考え、自身の研究にも影響を与える可能性がある。対等な対話が行われる卒論支援は、学習者と教師が相互に学びあう場にもなる。

## 2.6 本節のまとめ

本節では、第1節の総合考察を踏まえ、本稿の第3章で述べた卒論に関する現状を中心に触れながら、今後の卒論支援に向けての主張を述べ、提言を行った。まず、卒論の存廃

については、卒論を支援する実践を踏まえ、日本語専攻教育の現状を省みる必要があると考えた。本研究の結果を踏まえ、筆者は、卒論は、望ましい教育形態だと考え、現段階の日本語専攻教育には必要であるという立場を取る。次に、卒論の形式に留まった評価的機能が重視される問題点を指摘し、卒論の教育的機能を強調し、卒論が日本語専攻教育における重要な教育の一環であるという位置付けを再認識しなければならないと提言した。また、卒論の支援体制を確立することを提言した。そのため、支援を定期的に行うように制度として確立する必要、支援の形式をグループ活動に変えることが検討される必要があり、教師の協働支援も検討されてよいと述べた。さらに、これまでの卒論指導で目指される目標の問題点について振り返り、「学習者の思考と表現の構築」の支援を、卒論支援の目標に設定することを提言した。それによって、第一に、卒論支援の目標の混乱を避け、教師の関心を抽象的な能力よりも、卒論作成における学習者の思考と表現のプロセスそのものに向かわせること、第二に、学習者と教師は、日本語能力、思考能力などの「高いゴール」から解放され、卒論作成のスタートラインを下げることができると述べた。最後に、一人ひとりの教師は、卒論の位置付けを再認識し、支援目標を再考した上、実践者として「学習者の思考と表現の構築」を支援できる方法を探索しなければならないと主張し、本研究で考察した支援活動の意味を踏まえ、支援方法に関して、次の提言を行った。①学習者が時間的に継続して思考と表現を経験できる活動に設計する。②学習者が体系的な内容で継続して思考と表現を経験できる活動に設計する。③学習者による研究実践を連動させる活動に設計し、実施する。④学習者の卒論作成に対するメタ的な認識についても支援を行う。⑤卒論支援の中で、教師は、コミュニティの中の対話を促す意識を持つ。⑥卒論支援の中で、教師は学習者を能動的な主体と捉え、対等な対話を行う。

### 3 今後の日本語専攻教育に向けて

本節では、本研究で行った卒論支援の実践とその分析、考察を踏まえ、再び、日本語専攻教育に立ち返って、日本語専攻教育を捉え直し、今後に向けての提言を行う。まず、現行の日本語専攻教育に対して反省を行う。次に、今後の日本語専攻教育に向けて、「日本語専攻教育の位置付けの再確認」、「カリキュラムの改革」と「教師への要請と教師に対する支援」の3つの面から、具体的に提言を行う。

### 3.1 日本語専攻教育に対する反省

本節では、日本語専攻教育は、学習者が思考と表現の経験を構築できる教育を提供していない点を反省し、その背後にある「外国語＝道具」論の悪影響について考察する。

#### 3.1.1 学習者の思考と表現の経験が構築されない日本語専攻教育

まず、本稿の第2章と第4章を中心に振り返り、日本語専攻教育の問題を整理する。第1章で、日本語専攻教育は、学習者の思考力を十分に育成していないという問題を提起し、第2章で、日本語専攻教育は具体的にどのように学習者の思考力育成を軽視しているのかについて日本語専攻教育をまとめた。まず、日本語専攻教育の歴史の変遷から、日本語専攻教育は、政治的・社会的需要に応じてきたが、思考力をはじめとする学習者の人文的素養の育成を目指してこなかったと指摘した。次に、現行の日本語専攻教育の教育目標、教育内容と方法、または、従来の日本語専攻教育と並ぶ、「日本語＋何か」を目指す複合型人材育成パターンについてまとめた。その結果、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識の伝授、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練という傾向が強く、思考力育成に欠かせない人文科目の教育内容の不足、そして、思考力に必要な学習者の能動性の発揮、他者との対話の実現ができていないことが明らかになった。そして、声高に叫ばれている複合型人材育成パターンも、日本語専攻教育の本質に何の変容ももたらししていない点、そして、他専攻、他分野の教育内容が加わるため、人文科目の教育内容や、思考力育成に有効であると思われる「読む」と「書く」科目が削減されている点も浮かび上がった。

第4章で教育理論を概観し、このような問題を抱える日本語専攻教育は、基本的に客観主義に基づいており、「銀行型教育」(フレイレ 1979) になっていると指摘した。日本語専攻教育においては、日本語や日本についての知識は、実際の使用場面から分離され、分析され、体系的に教師主導によって一方的に学習者に貯蔵されようとしている。学習者は、受動的に教師に教えられた知識を詰め込まれ、「暗記、記憶、模倣、復唱」(黄源深 2009) が要求されている。そして、「批判的思考」分野の先行研究を振り返り、批判的思考のない学びは、「伝統的な知識伝達型の教育」の産物であるということが明らかになり、理論的に、日本語専攻教育は学習者の思考力を十分に育成していない現状が説明できた。まとめると、日本語専攻教育は、知識の伝授、技能の訓練を重視しており、学習者が批判的に考え、その考えをめぐって日本語で音声や文字によって自己の考えを表現し、他者とインターアク

ションする機会を提供していない。言い換えると、日本語専攻教育は、学習者が思考と表現の経験を構築できる教育を提供していないのである。

### 3.1.2 外国語専攻教育における「外国語＝道具」論の影響

知識の伝授、技能の訓練を重視し、学習者が思考と表現の経験を構築できる教育を提供していない日本語専攻教育の問題点は、「外国語＝道具」論という認識に由来すると考えられる。まず、「外国語＝道具」論について見てみる。「外国語＝道具」論は、外国語が固定した存在、単なる道具であると信じられ、学習者の経験とは無関係な存在であるという認識である。この「外国語＝道具」論は、佐藤（2003）で述べられた「道具的イデオロギー」の外国語教育における具現化であると考えられる。佐藤は、「道具的イデオロギー」によるリテラシー教育の3つの前提を検討している。その第一は、読み書きの能力を思考や活動の「道具」あるいは「手段」とみる能力観である。第二に、読み書き能力を価値中立的で機械的な「技能」の要素の集合とみなしていることである。第三に、アセンブリライン（大工場の流れ作業）をモデルとする教育過程に定式化され、「刺激」「反応」「強化」の学習理論に定式されていることである。この3つの前提を外国語教育に具現化すると、外国語は、歴史的、社会的、文化的文脈から離れ「学習者の経験の外部に道具のように客観的に存在し、学習者や学習者の経験とは無関係に存在するもの」（p. 294）になる。

「外国語＝道具」論の悪影響で、外国語専攻教育は、知識の伝授、技能の訓練を重視し、人間育成を軽視・無視している。外国語は、単なる固定した道具であり、学習者の経験とは無関係な存在であると捉えられるため、固定した言語知識の伝授と「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練が過重視される。学習者が知識を受動的に受ける立場とさせられ、教師は講義と訓練を重視し、真に言語を使う活動を取り入れることを疎かにする（楊忠 2009：102）。外国語を学び、使う学習者が見えなくなる。そのため、張沉香（2012）は、「外国語教育の人間育成の価値が長く軽視、無視されてきているため、外国語教育の理論と実践は、人間が見られない教育、つまり、「無人教育」を作っている」（p. 210）と指摘している。

## 3.2 日本語専攻教育の位置付けの再確認

前節で見てきたように、日本語専攻教育は、知識の伝授、技能の訓練を重視し、学習者が思考と表現の経験を構築できる機会を提供しておらず、学習者に対する人間育成を疎かにして来た。それに対し、筆者は、日本語専攻教育が人間育成を目指す人文科学系学科で



あるという位置付けの復権を主張する。

本稿の第1章で述べたように、日本語専攻教育の特徴は、日本語教育を行うのと同時に学士教育を行うことにある。中国の大学における学問分野においては、日本語専攻教育は、「文学」の下位分野である「外国語言語文学」に配置されており、人文科学系学科に属している。周知のように、人文科学は、社会科学、自然科学と並び、三分された学問の1つであり、「広く人類の創造した文化を対象として研究する学問」<sup>47</sup>である。つまり、人文科学は、モノを対象にするのではなく、文化、ヒトを対象にする学問である。しかし、前節で述べたように、現行の日本語専攻教育は、日本語を歴史的、社会的、文化的文脈から離れた固定した存在、単なる道具と捉え、日本語や日本についての知識の伝授、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能の訓練という傾向が強い。この強い傾向に対して、知識を取り巻く文脈を軽視する点、日本語を学び、使う学習者の経験構築を軽視・無視する点が指摘できる。日本語専攻教育を、人間育成を目指す人文科学系学科に位置付けるため、次の2点を提示したい。第一に、日本語専攻教育は、固定した存在、単なる道具としての日本語ではなく、歴史的、社会的、文化的文脈に置かれる日本語、日本に関する知識を対象にすべきである。第二に、日本語専攻教育を教師主導による知識伝授、技能訓練と捉えるのではなく、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支える営みであると捉えるべきである。

では、日本語専攻教育は、人間育成ができるのだろうか。本研究の実践では、その可能性を示せた。まず、支援活動は、論文の構造や言語形式についての知識を対象にすることなく、学習者が自ら選んだ歴史的、社会的、文化的な文脈に置かれる研究課題を対象にしていた。次に、支援活動では、教師が一方的に教えることなく、学習者の三位一体の対話を形成し、促進することによって、学習者の思考と表現の経験の構築を支えていた。その結果として、「思考力の育成」、「表現力の育成」のみならず、学習者の志向性における変容である「思考志向の育み」、「表現志向の育み」も、学習者のアイデンティティ構築における変容である「自己認識の深まり、自分作り」も確認された。さらに、学習者は、「思考と表現の経験」に意味を見出し、または、卒論作成を「後の社会生活に活用される経験」と意味付けていた。本研究の実践を通して、学習者という「人間」は、過去の経験を踏まえ、未来の経験を方向付ける「思考と表現の経験」を構築することができ、能力、志向性、アイデンティティに変容がもたらされ、より豊かな人間になっていた。

---

<sup>47</sup>『大辞林』第三版による。

### 3.3 カリキュラムの改革

次に、本研究の実践を踏まえ、今後の日本語専攻教育に向けて、学習者が思考と表現の経験を構築できるように、カリキュラムの改革の観点から、「ゼミの新設」、「AW授業の新設」、「既存科目の見直し」といった3点について提言を行う。

#### 3.3.1 ゼミの新設

学習者の思考と表現の経験構築を支援するため、日本語専攻教育においてゼミを新設することを強く主張したい。ゼミは、大学における講義と並ぶ授業の一形態で、比較的少人数の学生による発表と討論を中心にする教育方法であり、全学や学部共通の教養ゼミ、専門教育の入門期で実施する基礎ゼミ、専門教育の中で実施する専門ゼミがある(毛利 2006)。本研究の支援活動は、卒論作成を支援する専門ゼミに当たる。ゼミでは、教師、学習者からなるコミュニティの中で、学習者の発表とコミュニティの討論が中心に行われ、そして、学習者が教室外で文献を読み、レジュメやレポートをまとめることがその参加の前提になる。ゼミは、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴う三位一体の対話が行われる場、つまり、学習者は思考と表現の経験を構築する良い場となる。

ゼミが新設されるためには、教師はゼミに対する認識を高め、ゼミを試み実践を積み重ねる必要がある。現在、中国の大学にはゼミ制度は設けられていない。ゼミの開設によって、大学にとって物的、人的にコストが増えることが予想され、ゼミを主宰する教師、教師群への高い資質が要求されることになり、抵抗される可能性もある。しかし、ゼミの必要性は、既に一部の教師に認識されている。例えば、何卫平(2011)は、ドイツの大学で行う原典を読み、原典について話し合うゼミを観察し、中国の大学でもゼミを広く開設し、ゼミを大学の基本的な教育形態にすべきであると主張している。また、第3章で紹介したように、日本語専攻教育においては既に、このような改革が行われている。王志松(2001)が紹介した北京師範大学の日本語専攻過程では、各教師が各自の研究分野とその研究方法を紹介する「ゼミ授業」(3年次後期)と、卒論作成の一般知識の講義と各学習者の進捗報告及びその討論からなる「卒業論文指導」(4年次前期)をセットにして学習者の卒論作成を支援している。本研究の実践や北京師範大学の改革のような実践を積み重ね、ゼミに対する認知度が高まり、中国全土の大学にゼミが広く開設されることを願ってやまない。

### 3.3.2 AW授業の新設

次に、AW授業の新設について提言する。この提言は第3章で卒論支援の観点で行われたが、日本語専攻教育全体に必要であると考え、ここで改めて提案したい。これまでの日本語専攻教育に、卒論と作文授業がある。しかし、第3章で見てきたように、卒論に関しては、形式にとどまる評価的機能が重視され、教育政策や、教師の卒論指導、学習者の卒論作成に見られる問題も山積している。第2章でまとめたように、日本語専攻教育における作文授業の多くは、言語形式に重点を置き、日本語についての知識の学習、書くスキルの訓練になってしまっている。そのため、AW授業は行われていないと言っても過言ではない。

AW授業の開設に当たって、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴う三位一体の対話が行われるようなAW授業にならなければならない。第4章で、批判的思考のプロセスは、問題の同定（問題設定、情報の確認）、問題の分析（仮説設定、推論）、問題の解決（仮説検証、行動決定）と捉えられており、一般的に序論、本論、結論という3段階から構成される論説文の構成と類似していることを提示し、論説文を主対象にするAW教育と批判的思考教育との親和性が高いと指摘した。しかし、AW教育が行われたとしても、学習者に思考と表現を経験する機会が提供できるとは限らない。Tsui (2002) の調査で示したように、「書くこと」と「授業中の討論」の両方が大学生の批判的思考の育成につながる。そして、道田 (2004) は、「対話のある学びとは、批判的思考のある学びと同義と考えてよさそうである」(p. 165) と述べている。形式面が強調されすぎ、テクニックとして開発される（宮崎 2012、細川 2011）AW教育は、学習者にとって思考と表現の経験にならない。そのため、本研究の支援活動のように、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴う三位一体の対話が行われるAW教育に設計する必要がある。

また、基礎段階（大学1、2年次）において、中国語でAW授業を開講することも考えられる。大学から日本語を学び始めた学習者の表現面の負担を減らすため、日本の大学で日本人学生を対象に行う「文章表現」、「言語技法」、「日本語表現法」等の名称のAW授業のように、中国語でAW授業を開講してもよいと思われる。中国の大学生は、大学に入るまで受験勉強をしてきた。批判的に考え、自分の考えを述べ、他者とインターアクションする経験は構築されてこなかった。大学の基礎段階で開設する母語によるAW授業は、学習者の思考と表現の経験構築を支える。そして、母語によって構築されたその経験は、学習

者のその後日本語によって構築する思考と表現の経験を方向付ける。

### 3.3.3 既存科目の見直し

まず、既存の科目を、学習者が思考と表現の経験を構築できるように見直さなければならぬと考える。日本語を外国語とする環境 (JFL 環境) で行われた日本語専攻教育では、学習者がアクセスできる言語使用の場面が限られているため、教師による日本語の知識の伝授、訓練も必要であると考え。そして、教師が、日本語学、日本文学や日本社会文化などの専門授業で講義することも自然のことである。しかし、問題になるのは、教師主導による知識の伝授と技能の訓練の傾向が強く、学習者に自分の考えを表現し、他者と話し合う機会を提供していない点、つまり、学習者に思考と表現の経験を構築する機会を提供していないところにある。各既存の科目の中で、具体的にどのような見直しができるか、教師は実践者として方法を探索していかなければならない。

卒論以外の既存科目については、調査と実践を行っていないため、具体的な提言を控えるが、本研究のように、実践研究アプローチによって既存科目を見直すことを提言したい。つまり、教師は、既存科目の現状を把握し、改善するための授業設計をし、実践を試みる。そして、実践を振り返って、新たな改善のサイクルを作る。

## 3.4 教師への要請と教師に対する支援

前述した「日本語専攻教育の位置付けの再確認」も、「カリキュラムの改革」も、キーパーソンとなっている教師にかかっている。本節では、教師に、自身の教育観を自覚し、更新することを提言する。また、教師に対して、教師研修の展開によって支援することも提言する。

### 3.4.1 教師による教育観の自覚と更新

教師は、自身の教育観を自覚し、更新させなければならない。川上 (2011) で指摘されたように、「日本語教育の実践者は実践の中で常に自らの日本語教育観、日本語能力観に向き合わなければ実践はできない、そのような時代に生きている」(p. iii)。しかし、これまで述べてきたように、「外国語＝道具」論の影響で、現行の日本語専攻教育では、日本語が歴史的、社会的、文化的文脈から離れた固定した存在、単なる道具として、学習者の経験とは無関係な存在として認識されており、知識の伝授と技能の訓練は重視されている。学習者が思考と表現の経験を構築できるような日本語専攻教育を提供するため、教師は、こ

の「外国語＝道具」論の教育観に向き合い、それを自覚し、更新させなければならない。

教師が、自らの教育観を自覚し、更新させるために、三位一体の対話が必要である。教育観は、各教師の中に明確に存在するわけではない。武（2006）で指摘するように、教師の教育観は、「さまざまな教室実践を経ること、自分の考えや自分の実践と異なる多様なものを観察することによって自他の差異を認識し、違和感や疑い共感を経て意識化されていく」（p. 75）ものである。教師が自らの教育観を自覚し、更新させることには、本研究の学習者たちが経験していた三位一体の対話が有効であろう。この場合の三位一体の対話は、教師自身による振り返り（自己との対話）、教育研究の積み重ね（学ぶ対象との対話）、学習者との話し合いやほかの教師との話し合い、協働実践（他者との対話）になると考えられる。この3つの対話が一体になって、教師の教育観の自覚と更新に働きかける。

まず、教師は、自らの教育観を振り返る意識を持つべきである。つまり、教師は、日本語をどのように認識しているか、日本語専攻教育を通してどのような人材を育成したいのか、日々行っている教育実践はその目標に向かっているのかなどについて考えることが要求される。次に、教師は、外国語教育についての研究を積み重ねるべきである。この「研究」には、理論を学習し、整理することもあり、本研究のような「実践＝研究」としての実践研究を行うことも含まれる。高等教育機関に所属する外国語教師には、研究を行うことが義務付けられているが、中国の外国語教師は、外国語教育についての研究を十分に展開していない。その背後に、外国語教育研究に、伝統的な語学や文学研究ほど価値を置いていない認識の存在は否めないと考える。外国語教育を人間育成として重要視したうえ、理論と実践の積み重ねによって、教師の教育観は更新し、新たに形成されるだろう。

また、学習者と話し合うこと、ほかの教師と話し合い、協働実践を行うことも、教師の教育観の自覚、更新に有効である。まず、学習者との話し合いについて述べる。教師は、日々の教育実践の中で、学習者の反応、学習者の意見に耳を傾ける姿勢が必要である。学習者は決して受動的な存在ではない。例えば、本研究の支援活動に参加した学習者は、支援活動が始まった2週目に、「卒論の質が低下するということは、卒論そのものに問題があるわけではなく、卒論の実施方法に問題がある」とし、「大学の基礎段階から、研究のような授業を設定すべき」、「卒論の大切さを学生に伝え、論文を重視するムードを作るべき」であると考えていた。これらの学習者の声から、学習者が不満に思っていること、あるいは、求めるものが何かうかがえる。教師は、学習者が求めるものと自身が目指すものと照らし合わせ、ずれがないか、自分はどちらの考えに納得できるのか、そしてそれはなぜなの

かを考える続ける中で、自らの教育観が明確になり、教育観を変容させることにつながる。次に、ほかの教師と話し合い、ほかの教師と協働実践を行うことについて述べる。外国語専攻の教師は学生の頃に思考と表現の経験を構築してこなかったため、学生の頃に受けてきた授業を頼りに日々の教育を行っている者が多い。このように教師間に隔たりのある状況を打破するため、教師は積極的に自らの授業を公開したり、ほかの教師の授業を見学したり、その授業について話し合うことを心がけなければならない。そして、ほかの教師と協働で実践を行い、継続した協働の実践の中で話し合いを重ね、自身の教育観に変容をもたらすことが可能である。本研究の支援活動は、4名の教師の協働で行われた。前述したように、支援活動後の調査から、支援活動を通して、4名の教師ともに、支援方法について学んだと言った。そして、日本語専攻教育の教育目標（2名）について考えを深めたこと、支援活動における他者との関係性（1名）、支援活動における教師の役割（1名）について考えたことも、言及された。これらの教師の学びや考えの変容は、教育観の変容、形成につながる。

#### 3.4.2 教師研修の展開

次に、教師の教育実践と研究を支えるように、教師研修を展開することを提言したい。前節で、教師は「外国語＝道具」論の教育観と向き合い、それを自覚、更新させることを提言した。しかし、教師自身の努力に任せることには限界がある。中国の多くの外国語教師は、外国語教育の理論的学習の経験もなく、理論的サポートもほとんど得られず、教えられた経験に頼って日々の教育に携わっている。知識の伝授、技能の訓練を重視する外国語専攻教育は、それで育成された教師によって延々と引き継がれ、悪循環に陥っていることは想像に難くない。そして、多くの教師はどのように研究を行ったらよいかかわからず、悩んでいる（藍仁哲 2009）。このような現状を打開するため、教師研修は、教師の教育実践を支えること、教師の研究を支えることを要請されていると考える。一方、中国では日本語教師の養成と研修の環境が整備されているとは言えない。教師研修は行われているものの、大学間、各地域間の差が著しく、教師研修についての情報も非常に少ない。多くの日本語教師に対する支援は、大学・大学院時代の指導教員及び職場の同僚に対する相談や体験の共有など個人的、かつ偶発的なものにとどまり、「教師たちの潜在的成長の可能性が十分に実現されておらず、教師自身の試行錯誤、あるいは個人的な人間関係に委ねられている」（孫曉英 2014：148）。教師研修は、多くの教師が支援されるように規模の拡大と、

地域差の考慮が望まれる。

また、教師研修は、教師自身が継続して思考と表現の経験を構築できるように設計し、運営される必要がある。前述したように、日本語教師は、知識の伝授、技能の訓練を重視する日本語専攻教育を受け、そして、その教育を引き継いで、また、自分の学生に受けさせている。教師自身に思考と表現の経験の構築から意味を見出せないのであれば、教育観の更新も、日本語専攻教育の変革も成り立たない。教師研修は、教師自身に教師自身が思考と表現の経験を構築できるように設計し、運営することによって、教師は自ら思考と表現の経験を構築する中で、自身の実践、教育観を振り返り、問題点に気づき、教育観を更新し、新しい実践を展開するようにつながる。そのため、教師研修は、専門家による講演会、講義にとどまらず、教師研修の担当者は、研修内容を教師が置かれた状況と結び付けて、教師と話し合いの中で、支援を進めることが望まれる。また、本研究の支援活動が示唆されたように、教師にも「継続」した対話の場を提供する必要がある。そのため、出版社や、中国日本語教育研究会、国際交流基金などの公的な機関が主催する集中研修だけでなく、大学内、或いは近隣大学の教師が自主的に定期的な研修会を行うことが必要になると筆者は考える。

### 3.5 本節のまとめ

本節では、本研究で行った卒論支援の実践とその分析、考察を踏まえ、再び、日本語専攻教育に立ち返って、日本語専攻教育を捉え直し、今後に向けての提言を行った。まず、本稿の第2章と第4章を中心に振り返り、現行の日本語専攻教育が抱える、知識の伝授、技能の訓練を重視しており、学習者が思考と表現の経験を構築できる教育を提供していないという問題点を整理した。そして、この問題点は、外国語が固定した存在、単なる道具であると信じられ、学習者の経験とは無関係な存在であると捉える「外国語＝道具」論に由来し、この問題点を抱える日本語専攻教育は、日本語を学び、使う学習者を見なくなり、人間育成を軽視・無視していると指摘した。次に、今後の日本語専攻教育に向けて、「日本語専攻教育の位置付けの再確認」、「カリキュラムの改革」と「教師への要請と教師に対する支援」の3つの面から、具体的に提言を行った。

まず、日本語専攻教育が人間育成を目指す人文科学系学科であるという位置付けの復権を主張した。この位置付けを再確認するために、次の2点を提示した。①日本語専攻教育は、固定した存在、単なる道具としての日本語ではなく、歴史的、社会的、文化的文脈に

置かれる日本語、日本に関する知識を対象にすべきである。②日本語専攻教育を教師主導による知識伝授、技能訓練と捉えるのではなく、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支える営みであると捉えるべきである。そして、本研究の実践を通して、学習者という「人間」が、過去の経験を踏まえ、未来の経験を方向付ける「思考と表現の経験」を構築することができ、能力、志向性、アイデンティティに変容がもたらされ、より豊かな人間になっていたという変容が確認できた。この結果を持って、日本語専攻教育に人間育成が可能であることを示せた。

次に、本研究の実践を踏まえ、学習者が思考と表現の経験を構築できるように、カリキュラムの改革の観点から、「ゼミの新設」、「AW授業の新設」、「既存科目の見直し」といった3点について提言を行った。まず、学習者の思考と表現の経験構築を支援するため、日本語専攻教育においてゼミを新設することを強く主張した。そして、ゼミが新設されるように、教師はゼミに対する認識を高め、ゼミを試み実践を積み重ねる必要があると提示した。次に、AW授業の新設を提言した。AW授業の開設に当たって、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴う三位一体の対話が行われるようなAW授業にならなければならないことを指摘し、基礎段階において、中国語でAW授業を開講することも考えられると述べた。また、既存の科目を、学習者が思考と表現の経験を構築できるように見直さなければならないと指摘し、実践研究アプローチによって既存科目を見直すことを提言した。

最後に、日本語専攻教育のキーパーソンとなっている教師への要請について述べ、教師に対する支援を行うことを提言した。まず、教師は、「外国語＝道具」論の教育観に向き合い、それを自覚し、更新させなければならないと述べた。そのために、本研究の学習者たちが経験していた三位一体の対話、つまり、教師は、自らの教育観を振り返ること（自己との対話）、外国語教育についての研究を積み重ねること（学ぶ対象との対話）、学習者と話し合うこと、ほかの教師と話し合い、協働実践を行うこと（他者との対話）について提言した。次に、中国の多くの外国語教師は、外国語教育の理論的学習の経験もなく、理論的支持もほとんど得られず、教えられた経験に頼って日々の教育に携わっている現状を省みて、教師の教育実践と研究を支えるように、教師研修を展開することを提言した。そして、教師研修も、教師自身が継続して思考と表現の経験を構築できるように設計し、運営される必要性について述べた。



## 4 本章のまとめ

本章では、本研究の研究課題③「学習者の学びの分析と支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか」について述べた。第1節では、学習者の学びと卒論支援についての総合考察を行った。第2節では、今後の卒論支援に向けて、筆者の主張を述べ、提言を行った。第3節では、日本語専攻教育に立ち返り、今後の日本語専攻教育に向けての提言を行った。

第1節は、まず、第6章と第7章で分析した学習者の学びを整理し、学習者にとっての卒論作成の意味を捉え直した。学習者の卒論作成のプロセスと、卒論作成に対する意味付けから見る学習者の学びのプロセスを踏まえ、卒論作成は、思考力と表現力といった能力を育成するためだけの活動というよりは、総合的に「学習者が思考と表現の経験を構築すること」になると捉え直した。「思考」とは、「批判的思考」であり、論理的思考から創造的思考まで含まれる。「表現」とは、文字や音声によって、自己の考えを表出し、他者の考えを理解し、他者と意思疎通を行い、新しい意味を創出するインターアクションである。そして、「経験」の連続性と相互作用という2つの原理の観点で、卒論作成という「経験」を捉えた。連続性の観点から見れば、卒論作成は学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、次の経験を方向付けており、学習者の過去と未来をつなげている。そして、相互作用の観点から見れば、卒論作成は、学習者が三位一体の対話によって構築されており、支援活動は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進することによって、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支えることになる。次に、支援活動の意味について述べた。まず、学習者に対する支援の観点から、支援活動の意味を、①「学習者が思考と表現を継続して経験する場」、②「教室外における学習者の研究実践を連動させる場」、③「学習者のメタ的な認識を支援する場」として捉えた。次に、教室内における関係性の観点からは、支援活動には、④「教師と学習者が対等に対話する場」と⑤「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」の意味がある。最後に、教師の学びの観点から、⑥「教師と学習者が学びあう場」としての支援活動の意味について述べた。

第2節では、第1節の総合考察を踏まえ、本稿の第3章で述べた卒論に関する現状を中心に触れながら、今後の卒論支援に向けての主張を述べ、提言を行った。まず、卒論の存廃については、卒論を支援する実践を踏まえ、日本語専攻教育の現状を省みて考える必要性があると考えた。本研究の結果を踏まえ、筆者は、卒論は、望ましい教育形態だと考え、

現段階の日本語専攻教育には必要であるという立場を取る。次に、卒論の形式にとどまった評価的機能が重視される問題点を指摘し、卒論の教育的機能を強調し、卒論が日本語専攻教育における重要な教育の一環であるという位置付けを再認識しなければならないと提言した。また、卒論の支援体制を確立することを提言した。そのため、支援を定期的に行うように制度として確立する必要性、支援の形式をグループ活動に変えることが検討される必要性があり、教師の協働支援も検討されてよいと述べた。さらに、これまでの卒論指導で目指される目標の問題点について振り返り、「学習者の思考と表現の構築」の支援を、卒論支援の目標に設定することを提言した。最後に、一人ひとりの教師は、卒論の位置付けを再認識し、支援目標を再考した上、実践者として「学習者の思考と表現の構築」を支援できる方法を探索しなければならないと主張し、本研究で考察した支援活動の意味を踏まえ、支援方法に関して、具体的な提言を行った。

第3節では、本研究で行った卒論支援の実践とその分析、考察を踏まえ、再び、日本語専攻教育に立ち返って、日本語専攻教育を捉え直し、今後に向けての提言を行った。まず、本稿の第2章と第4章を中心に振り返り、現行の日本語専攻教育が抱える、知識の伝授、技能の訓練を重視しており、学習者が思考と表現の経験を構築できる教育を提供していないという問題点を整理した。さらに、この問題点は、外国語が固定した存在、単なる道具であると信じられ、学習者の経験とは無関係な存在であると捉える「外国語＝道具」論に由来し、この問題点によって、日本語を学び、使う学習者が見えなくなり、日本語専攻教育は人間育成を軽視・無視していると指摘した。次に、今後の日本語専攻教育に向けて、3つの面から、具体的な提言を行った。まず、日本語専攻教育が人間育成を目指す人文科学系学科であるという位置付けの復権を主張した。次に、本研究の実践を踏まえ、学習者が思考と表現の経験を構築できるように、カリキュラムの改革の観点から、「ゼミの新設」、「AW授業の新設」、「既存科目の見直し」の3点について提言を行った。最後に、日本語専攻教育のキーパーソンとなっている教師に対して、教師は、「外国語＝道具」論の教育観に向き合い、それを自覚し、更新させなければならないと述べ、教師の教育実践と研究を支えるために、教師研修を展開することを提言した。

## 第9章 結論

本章では、まず、本研究のまとめを行う。次に、本研究の意義を示し、今後の課題を提示する。最後に、本研究の筆者自身の意味について述べて結びたい。

### 1 本研究のまとめ

本研究は、筆者が中国の大学日本語専攻課程で行った卒論支援に関する実践研究である。本研究は、9章から構成されている。次に、本研究で提示した「問題の所在と研究課題」を振り返って、研究課題に従って本研究の内容をまとめる。

#### 1.1 問題の所在と研究課題の設定（第1章）

第1章では、中国の大学日本語専攻教育（以下、日本語専攻教育）における卒論の位置付けについて述べた。日本語専攻教育の特徴は、日本語教育を行うことと同時に、学士教育を行うことにもある。卒論は、大学4年間の学びの集大成、総決算とよく言われ、「最後の砦」として学士教育において重要な位置を占めている。日本語専攻教育においては、日本語での卒論執筆が義務付けられている。卒論作成は、学習者の表現力とともに、思考力を必要としており、それと同時に更なる思考力の育成も望まれている。しかし、卒論に関して、大きく2つの面における問題が指摘できる。まず1つ目は、卒論までの日本語専攻教育は、学習者の思考力を十分に育成していない点である。2つ目は、日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点である。具体的には、次の3点を提起した。①卒論の質が低下している。②卒論指導について議論された研究が乏しい。③卒論に関する先行研究には研究者の感覚や経験に基づくものが多い。これらの問題点を元に、本研究は、①卒論支援のあり方を探索すること、②実践を踏まえ、今後の卒論支援と今後の日本語専攻教育に対して提言を行うことを目的とした。この目的を果たすため、実践研究アプローチを採用し、具体的な研究課題を、以下の3点とした。

研究課題①：教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか。

研究課題②：学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか。

研究課題③：学習者の学びのプロセスと支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか。

## 1.2 卒論作成の支援活動の設計と実施（第2章～第5章）

本研究の研究課題①「教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか」を明らかにするために、第2章では、日本語専攻教育の問題点を、第3章では、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状を、第4章では、卒論支援の設計を支える理論と実践について述べた。第5章では、卒論作成の支援活動の設計と実施について説明した。以下、第2章から第5章までの概要を示す。

第2章では、卒論までの日本語専攻教育がどのように学習者の思考力育成を軽視しているかについて振り返った。まず、日本語専攻教育の歴史の変遷を振り返り、日本語専攻教育は、政治的・社会的背景に大きく左右されてきており、思考力をはじめとする学習者の人文的素養を目指してこなかったことを指摘した。次に、思考力育成を軽視する日本語専攻教育の問題点を、①従来の日本語や日本社会文化、日本文学などに中心が置かれる日本語専攻教育の教育目標、教育内容と方法、②声高に叫ばれている、従来とは異なる「日本語+何か」を目指す複合型人材育成パターンに分けてまとめた。①をまとめた結果、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いことがうかがえてきた。②をまとめた結果、「複合型」について共通の理解はまだ得られていないことが明らかになり、複合型人材育成パターンの問題は、外国語専攻教育における人文教育の弱化、従来重視されていた技能訓練、特に「読む」と「書く」ための教育の弱化、そして、「日本語+何か」にある「何か」の教育の質が保証されていないといった3点に集中していることがわかった。

第3章では、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状について整理し、残された課題と卒論支援への示唆をまとめた。第1節では、卒論指導と卒論作成についての教育政策、先行研究を整理し、まず、日本語専攻教育の政策面において、卒論指導の目標設定について書く技能の訓練手段に矮小化される恐れがある点と、指導方法について記述されていない点を指摘した。次に、実際に教育現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標が一定ではなく、多岐にわたっていること、教師の卒論指導の不足や放棄といった問題があることなどが見えてきた。また、学習者は卒論作成の意味をあまり見出せていないこと、そして、学習者の卒論のテーマをはじめ、日本語能力、論理性、引用と参考文献、資料などが問題視されていることがうかがえた。第2節では、学習者の卒論作成の現状を明らかにするためにに行った調査を分析した。その結果、卒論作成はさまざまに意味付けられ、

学習者は卒論のプロセスで学んでいることが推測された。しかし、2割程度の学習者は卒論作成から何の意味も見出せていないことや、多くの学習者が「学習成果の測定」のみに卒論作成を意味付けていることもわかった。また、学習者が捉える卒論作成の問題点は、主に「論文を書く能力の不足」と「研究の必要性に対する不理解」の2点であった。

第4章では、卒論支援の設計を支える理論と実践をまとめ、日本語専攻教育を反省しつつ、卒論支援の設計への示唆を述べた。まず、教育理論の概観によって、①日本語専攻教育は、基本的に客観主義に基づいており、「銀行型教育」になっていること、②日本語専攻教育や卒論支援は、客観主義、「銀行型教育」から脱却し、知識の捉え方、教師と学習者の関係性を見直さなければならないことが示された。卒論作成は、学習者が学ぶ対象との対話、自分との対話に伴い、他者との対話に支えられる社会的な営みであると捉えられなければならないと指摘した。次に、「批判的思考」分野の先行研究のまとめを通して、理論的に、①卒論作成には思考力が必要であり、そして、卒論作成で思考力を育成することが期待できること、②なぜ日本語専攻教育は学習者の思考力を育成していないのかといった2点が説明できた。そして、③思考力育成の側面から、対話の重要性を再度確認できた。また、日本語教育分野に関して、日本語教育のパラダイム転換、日本語AW教育、対話を取り入れた日本語教育実践、中国人日本語学習者を対象としたビリーフ調査及びピア・ラーニング実践についてまとめた。これらのまとめによって、①表現力と思考力を卒論作成の目標とする可能性、妥当性が確認できた。②日本語教育における三位一体の対話の実践、「聞く・話す・読む・書く」の形態を統合した言語活動の視点が参考になった。③中国人日本語学習者が対話的日本語教育を受け入れる可能性があることが確認できた。

第5章では、まず、第2章～第4章のまとめによって、第1章で提示した問題の所在、「日本語専攻生の思考力育成における問題点」と「日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点」に対して、次の2点が確認できた。第一に、日本語専攻教育における卒論作成には、学習者の思考力育成が強く要求され、思考力育成が可能であることがうかがえた。第二に、卒論支援を研究するのが喫緊の課題になっていることが明らかになってきた。そこで、第2章、第3章から見えてきた問題点、第4章から示唆された点を踏まえ、卒論作成の支援活動の設計ポイントを次のように設定した。①卒論を日本語専攻教育における重要な教育の一環と位置付け、卒論支援で卒論の教育的機能を十分に発揮させるべきである。②支援活動の目標を学習者の思考力と表現力の育成に設定する。③支援活動を、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話的実践の実現を目指し

て、教室内の話し合いを中心に展開するように設計する。④支援活動における教師の役割は、支援活動を設計することと、支援活動内の対話を促し、支援活動内の対話に参加することにある。以上の設計ポイントに基づいて設計した支援活動を、第5章の第2節で説明したように、中国のある大学で5名の学習者を対象に実践した。

### 1.3 学習者の学びのプロセス（第6章、第7章）

本研究の研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか」を明らかにするために、第6章では、学習者の卒論作成における行動の側面から、学習者の卒論作成のプロセスを、第7章では、卒論作成に対するメタ的な認識の側面から、学習者の卒論作成に対する意味付けを分析・考察した。以下、第6章と第7章の結果である。

第6章では、まず、卒論作成のプロセスを分析するために、「読みの検討」活動と、学習者のテーマ調整を分析対象に選んだ。次に、学習者の「読みの検討」活動での学びについて、教師が設定した「論文スキーマの形成・拡大」及び「批判的な読みの学び」といった目標に沿って分析した。その結果、学習者が論文の構成について理解を深め、論文の言語使用について、語彙、文法、文体などのミクロレベルと、文章全体のわかりやすさ、行間の論理性などのマクロレベルにわたる特徴に気づき、「論文スキーマ」を形成・拡大させたことが確認された。そして、「批判的な読みの学び」をめぐって、学習者のタスクシートと学習者の自己評価を分析し、学習者が課題論文をそのまま鵜呑みにするのではなく、批判的に課題論文の言語面と、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性などの研究面を考えながら読んでいたことが確認できた。さらに、「読みの検討」活動で形成・拡大された「論文スキーマ」、及び活性化された「批判的な読み」を、各自の文献レビュー、執筆に活かそうとする学習者の姿が見られた。また、学習者のテーマ調整のプロセスについて、学習者がどのようにテーマ調整を行ったか、そのテーマ調整に影響を与えた要因は何かを分析し、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴及びテーマ調整プロセスについて考察した。その結果、学習者は、「支援活動」、「学習者の研究実践」及び「教室外の他者との交流」からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、「学習者の内的条件」、「研究の条件」及び「環境」などのテーマ調整についての「規範」を顕在化・生成させ、テーマ間調整及びさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していくプロセスが浮かび上がった。最後に、以上の分析・考察の結果を、支援活動の全体

的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で捉え直した。この2つの活動において、学習者は、さまざまな「話し合う・読む・書く」言語活動を行い、言語表現に焦点を当てた課題でも、「AWの約束事」について気付き、各自の執筆に活かすことができたため、学習者の表現力が育成できたと考えられる。そして、学習者の行った、課題論文の論理的な構成をつかみ、課題論文を批判的に評価し、テーマを検証し、精緻化するプロセス自体が、批判的思考になっているため、学習者の思考力が育成できたと捉えた。

第7章では、学習者の卒論作成に対する意味付け及びその変容のプロセスについて分析、考察した。分析した内容は、次の4点である。①卒論作成の意味をメタ的に話し合う2週目の学習者の学ぶ様子、②支援活動後の調査から見る5名の学習者の卒論作成に対する意味付け、③2名の学習者の卒論作成に対する意味付けの変容プロセス、④学習者の卒業一年後に行った追跡調査から見る卒論作成が卒業した学習者に与える影響、である。その結果、「思考力の育成」、「表現力の育成」、「思考志向の育み」、「表現志向の育み」、「自己認識の深まり、自分作り」、「思考と表現の経験」、「後の社会生活に活用される経験」といった7つの意味付けが抽出できた。つまり、学習者は、「卒論作成における思考と表現の経験によって、思考力、表現力が育成され、思考志向と表現志向が育まれ、自己認識を深め、自分作りをする」点、そして、「その経験は、学習者の卒業後の社会生活に活用される」点に卒論作成の意味を置くようになったことが明らかになった。先行研究及び本研究の第3章で分析した現状調査の結果とは大きく異なり、支援活動に支えられる卒論作成は、学習者によって多様に意味付けられていた。また、卒論作成に対する意味付けが深化し、生成する変容のプロセスが確認され、その変容は教師が行った支援活動と学習者が行った研究実践の両方に促進されていることも確認された。

#### 1.4 卒論作成と卒論支援についての総合考察（第8章第1節）

本研究の研究課題③「学習者の学びの分析と支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか」については第8章で述べた。まず、本節では、第8章第1節をもとに卒論作成と卒論支援について総合考察を行った結果を示す。

まず、第6章と第7章で分析した学習者の学びを整理し、学習者にとっての卒論作成の意味を捉え直した。支援活動の全体的な目標は、「学習者の思考力と表現力の育成」である。第6章で、学習者の思考力と表現力が育成されたと推測したが、その推測は、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整プロセスともに、学習者が批判的思考を行うプロセス

になっており、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴っていたという確認に基づいている。そして、第7章で学習者が行った意味付けとして、「思考力の育成」、「表現力の育成」のみならず、学習者の志向性における変容である「思考志向の育み」、「表現志向の育み」も、学習者のアイデンティティ構築における変容である「自己認識の深まり、自分作り」も確認された。さらに、学習者は、「思考と表現の経験」に意味を見出し、または、卒論作成を「後の社会生活に活用される経験」と意味付けていた。これらの整理を踏まえ、卒論作成は、思考力と表現力といった能力を育成するためだけの活動というよりは、総合的に「学習者が思考と表現の経験を構築すること」になると捉え直した。そして、「経験」の連続性と相互作用という2つの原理の観点で、卒論作成という「経験」を捉えた。連続性の観点から見れば、学習者は卒論までの過去の学習経験を持って、卒論作成に臨み、過去の自分を踏まえ、未来の自分を見据えて卒論作成を意味付けた。そして、卒論作成の経験は、実際に卒業後の学習者の社会生活で活かされている。卒論作成という経験は、学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、次の経験を方向付けると言える。そして、経験が相互作用によって形成されるという相互作用の原理から見れば、卒論作成は、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話によって構築されている。支援活動は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進することによって、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支えることになる。

次に、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支える支援活動の意味について述べた。まず、学習者に対する支援の観点から、支援活動の意味を、①「学習者が思考と表現を継続して経験する場」、②「教室外における学習者の研究実践を連動させる場」、③「学習者のメタ的な認識も支援する場」として捉えた。次に、教室内における関係性の観点からは、支援活動には、④「教師と学習者が対等に対話する場」と⑤「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」の意味があった。最後に、教師の学びの観点から、⑥「教師と学習者が学びあう場」としての支援活動の意味を確認した。

卒論作成と卒論支援についての総合考察から、「学習者の思考と表現の経験の構築」としての卒論作成を9-1のように示した。図の中の三角形は、池田・館岡（2007）を参考に作成した。学習者は、卒論作成において、「他者」、「学ぶ対象」、「自己」との三位一体の対話を通して、批判的思考と「話し合う・読む・書く」言語活動を行い、思考と表現の経験を構築する。卒論支援は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進させることによって、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支える。卒論作成によって構築される思考と表現の経



験は、学習者の卒論までの経験を踏まえ、卒業後の経験を方向付ける。

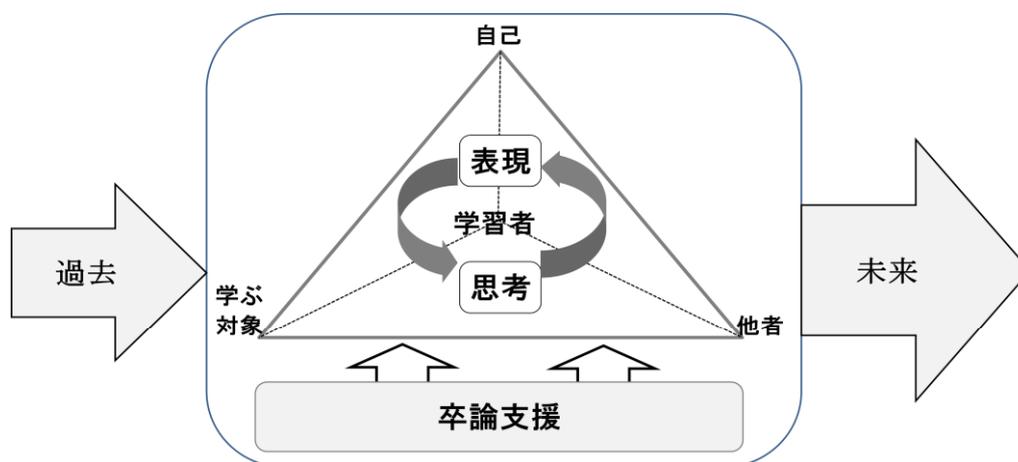


図 9-1 「学習者の思考と表現の経験の構築」としての卒論作成

## 1.5 今後の卒論支援、日本語専攻教育への提言

### 1.5.1 今後の卒論支援への提言（第8章第2節）

卒論作成と卒論支援に対する総合考察を踏まえ、第3章で述べた卒論に関する現状を中心に触れながら、第8章第2節では今後の卒論支援に向けての主張を述べ、提言を行った。まず、卒論の存廃については、卒論を支援する実践を踏まえ、日本語専攻教育の現状を省みて考える必要があると考えた。本研究の結果を踏まえ、筆者は、卒論は、望ましい教育形態だと考え、現段階の日本語専攻教育には必要であるという立場を取る。次に、卒論の形式にとどまった評価的機能が重視される問題点を指摘し、卒論の教育的機能を強調し、卒論が日本語専攻教育における重要な教育の一環であるという位置付けを再認識しなければならないと提言した。また、卒論の支援体制を確立することを提言した。そのため、支援を定期的に行うように制度として確立する必要、支援の形式をグループ活動に変えることが検討される必要があり、教師の協働支援も検討されてよいと述べた。さらに、これまでの卒論指導で目指される目標の問題点について振り返り、「学習者の思考と表現の構築」の支援を、卒論支援の目標に設定することを提言した。最後に、一人ひとりの教師は、卒論の位置付けを再認識し、支援目標を再考した上、実践者として「学習者の思考と表現の構築」を支援できる方法を探索しなければならないと主張し、本研究で考察した支援活動

の意味に基づいて、支援方法についての具体的な提言を行った。

### 1.5.2 今後の日本語専攻教育への提言（第8章第3節）

本研究で行った卒論支援の実践とその分析、考察を踏まえ、再び、日本語専攻教育に立ち返って、日本語専攻教育を捉え直し、今後に向けての提言を第8章第3節で行った。まず、本稿の第2章と第4章を中心に振り返り、現行の日本語専攻教育が抱える、知識の伝授、技能の訓練を重視しており、学習者が思考と表現の経験を構築できる教育を提供していないという問題点を整理した。そして、この問題点は、外国語が固定した存在、単なる道具であると信じられ、学習者の経験とは無関係な存在であると捉える「外国語＝道具」論に由来しする。そして、この問題点を抱える日本語専攻教育は、日本語を学び、使う学習者を見なくなり、人間育成を軽視・無視していると指摘した。次に、今後の日本語専攻教育に向けて、3つの面から、具体的な提言を行った。まず、日本語専攻教育が人間育成を目指す人文科学系学科であるという位置付けの復権を主張した。次に、本研究の実践を踏まえ、学習者が思考と表現の経験を構築できるように、カリキュラムの改革の観点から、「ゼミの新設」、「AW授業の新設」、「既存科目の見直し」といった3点について提言を行った。最後に、日本語専攻教育のキーパーソンとなっている教師に対して、教師は、「外国語＝道具」論の教育観に向き合い、それを自覚し、更新させなければならないと述べ、教師の教育実践と研究を支えるように、教師研修を展開することを提言した。

## 2 本研究の意義

次に、本研究の意義を示す。まず、改めて、第1章で述べた本研究の目的に合わせ、(1) 実践をもって、日本語専攻教育における卒論支援のあり方を探索できたこと、(2) 卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育の問題点を指摘し、日本語専攻教育の位置付けを捉え直せたことについて述べる。そして、この2点の意義を踏まえ、(3) 中国の外国語専攻教育、更には中国の大学文科系における卒論支援に向けて参考となる点が多いことについて述べる。

### (1) 実践をもって、日本語専攻教育における卒論支援のあり方を探索できた

まず、卒論をめぐる教育政策、教師指導、学習者に関する問題が浮かび上がり、卒論の教育的機能が失っている点が明らかになった。

卒論作成が課されている一方、所期される内容面も言語面も「論文らしい」卒論が作成

できないというジレンマに、日本語専攻課程の教師と学習者の両者ともが陥っている。本研究の第3章で先行研究をまとめ、学習者の卒論作成の現状を調査・分析し、教育政策、教師指導、学習者の認識に関する問題点が浮かび上がった。まず、教育政策の曖昧さを指摘した。教育政策に関しては、卒論が重視されているように見えるが、卒論指導の目標は書くための技能訓練に矮小化される恐れが払拭できず、指導方法について何も言及されていない。次に、教師指導に関しては、これまで個人指導が主流になっており、教師による指導不足が起こる場合があり、または指導自体が放棄されている問題すら見えてきた。教師指導で目指す目標が、日本語能力、日本語の応用能力、研究能力、卒論作成のプロセスそのものなど多岐にわたっており、卒論指導への影響が想像される。その中で、多くの学習者は、卒論作成から意味を十分に見出せず、一部の学習者は卒論を「卒業するための手段、タスク」としか見ていない。学習者が完成させた卒論に、テーマをはじめとする多くの問題点が存在している。つまり、曖昧な教育政策のもと、教師指導のスタンスが明確でなく、教師の指導不足の問題、学習者は卒論作成から十分に学んでいない現状が見えてきた。そのうえ、学習者の修了率、就職率を求めることから、卒論の質の低下に目をつぶる大学は、卒論の教育的機能が失われ、形式にとどまっている評価的機能しか残っていない状況を招くのに加担したと指摘した。

次に、本研究の実践をもって、学習者にとっての卒論作成の意味を示せた。

問題が山積している中、筆者は問題を見極め、問題を改善するよう実践を探求しなければならぬと考え、卒論支援の実践を行った。実践を設計するに当たって、卒論をめぐる問題を明らかにしたうえで、教育理論、批判的思考、日本語教育の分野における先行研究を整理し、卒論作成を三位一体の対話に支えられる社会的な営みであると捉え直した。そして、学習者の三位一体の対話を実現するように教室内の話し合いを中心に支援活動を展開した。学習者の学びのプロセスを分析・考察することによって、筆者は、卒論作成の意味は、総合的に「学習者が思考と表現の経験を構築すること」になると捉え直した。そして、卒論作成の経験は、学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、次の経験を方向付けており、学習者の過去と未来をつなげている点も示せた。

最後に、本研究の実践を踏まえ、今後の卒論支援に向けての提言を行った。

卒論の存廃が議論される中、卒論を支援する実践を踏まえ、筆者は日本語専攻教育の現状を省みて考える必要性を指摘し、卒論は、現段階の日本語専攻教育にとって、望ましい教育形態であるという立場を示した。そして、卒論の教育的機能を強調し、卒論が日本語

専攻教育における重要な教育の一環であるという位置付けを再認識すること、卒論の支援体制を確立することを呼びかけた。さらに、本研究で見えてきた卒論作成の意味、「学習者の思考と表現の構築」を実現させることを今後の卒論支援の目標に設定するよう提言した。最後に、実践者としての一人ひとりの教師は、自ら卒論支援の方法を探究することを提言し、支援方法に関する具体的な提言を示した。

## **(2) 卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育の問題点を指摘し、日本語専攻教育の位置付けを捉え直せた**

まず、思考力育成の観点から、現行の日本語専攻教育は、知識の伝授と技能の訓練を過重視している問題を指摘した。

本研究の第1章で述べたように、日本語専攻教育は、日本語教育を行うことと同時に、人文科学系学科としての学士教育でもある。当然、日本語専攻生の論理的思考から、創造的思考まで広がる批判的思考力の育成が、日本語専攻教育に要求される。しかし、第2章のまとめから、卒論までの日本語専攻教育は学習者の思考力育成を軽視していることが明らかになった。まず、日本語専攻教育の歴史的変遷から、日本語専攻教育は、政治的・社会的背景に大きく左右されてきており、思考力をはじめとする学習者の人文的素養を目指してこなかったことを指摘した。次に、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いことがうかがえてきた。能力よりも、知識や技能が重視され、人文的知識より言語知識が重んじられることによって、思考力育成に欠かせないコンテンツの土台が危うくなり、教師主導の伝授と訓練が教室の中心になると、思考力に必要な学習者の能動性が発揮できなくなり、他者との対話が実現できなくなることを指摘した。そして、声高に叫ばれている複合型人材育成パターンは、日本語専攻教育の本質に何の変容ももたらしおらず、そのパターンには、人文教育の弱化、「読む」と「書く」をはじめとする技能訓練の弱化、「日本語+何か」にある「何か」の教育の質が保証されていないといった問題が見られる。総じていえば、日本語専攻教育は、知識の伝授、技能の訓練を過重視しており、学習者が批判的に考え、その考えをめぐって自己の考えをもって、他者とインターアクションする機会を提供していない。

そのうえ、日本語専攻教育を支配する「外国語＝道具」論の視点から、日本語専攻教育は、日本語を学び、使う学習者を見なくなり、人間育成を軽視・無視していると指摘した。

知識の伝授、技能の訓練を過重視する日本語専攻教育の背後には、中国の外国語教育を

支配する「外国語＝道具」論というイデオロギーが存在している。「外国語＝道具」論の悪影響で、日本語が歴史的、社会的、文化的文脈から離れた固定した存在、単なる道具であり、学習者の経験とは無関係な存在であると捉えられ、学習者が知識を受動的に受ける立場とさせられ、自らの思考と表現の経験を構築する機会を得られなくなる。単なる道具としての日本語の伝授と訓練を過重視する日本語専攻教育は、日本語を学び、使う学習者を見なくなる「無人教育」(張沉香 2012) になってしまう。

最後に、卒論支援の実践研究を踏まえながら、今後の日本語専攻教育に向けて提言を行った。

まず、日本語専攻教育が人間育成を目指す人文科学系学科であるという位置付けの復権を主張した。この位置付けを再確認するために、次の2点を提示した。第一に、日本語専攻教育は、単なる道具としての日本語ではなく、歴史的、社会的、文化的文脈に置かれる日本語、日本に関する知識を対象にすべきである。第二に、日本語専攻教育は、知識の伝授と技能の訓練ではなく、学習者の思考と表現の経験構築を支える営みであると捉えるべきである。本研究の実践を通して、学習者という「人間」が、過去の経験を踏まえ、未来の経験を方向付ける「思考と表現の経験」を構築することができ、能力、志向性、アイデンティティに変容がもたらされ、より豊かな人間になったという変容が確認できた。この結果をもって、日本語専攻教育に人間育成が可能であることを示せた。また、本研究の実践を踏まえ、学習者が思考と表現の経験を構築できるように、カリキュラムの改革、教師への要請、教師に対する支援について提言を行った。

### **(3) 中国の外国語専攻教育、更には中国の大学文科系における卒論支援に向けて参考となる点が多い**

まず、本研究は、中国の外国語専攻教育における卒論支援に向けて参考となる点が多いと考えられる。

卒論をめぐる教育政策、教師指導、学習者に関する問題は、日本語専攻教育と他の外国語専攻教育は共通している。他の外国語専攻教育においても、専攻する外国語で卒論執筆を義務付けられている。卒論指導は、基本的に個人指導になっており、教師指導の不足、放棄は問題になっている。第3章でまとめたように、日本語専攻生を含めた外国語専攻生は、あまり卒論作成に意味を見出せていない現状がある。本研究で整理できた卒論に関する課題、本研究で行った卒論支援の実践プロセス及びそれに対する考察、さらに、今後の卒論支援に向けて行った提言は、ほかの外国語専攻教育における卒論支援に対しても参考

になる点が多いだろう。また、中国の外国語専攻教育のあり方が検討される際の参考にもなる。

知識の伝授、技能の訓練を過重視する教育は、中国の外国語専攻教育において共通している。本研究の第2章で、日本語専攻教育で掲げる教育目標、日本語専攻教育の教育内容と方法、複合型人材育成パターンをまとめ、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いことを指摘した。その後、中国の外国語専攻教育をリードしている英語専攻教育についての先行研究から、この傾向は、決して日本語専攻教育特有の問題ではなく、中国の外国語専攻教育に共通していると指摘した。そして、「外国語＝道具」論という認識は、中国の外国語専攻教育全体を支配している。本研究で行った日本語専攻教育の反省、今後の日本語専攻教育への提言は、今後、中国の外国語専攻教育のあり方が検討される際の一石になると考える。さらに、本研究は、中国の大学文科系における卒論支援にも示唆を与えられるだろう。

第1章で述べたように、卒論の質の低下、卒論における剽窃は、もはや中国の大学全体が直面している問題である。そのため、学士教育、特に文科系の学士教育における卒論の廃止についての議論がここ数年行われている。本研究は、日本語専攻課程の学習者を対象にしており、日本語による「表現」に重きを置いていたが、批判的思考の経験の構築、母語による表現の経験の構築は、他専攻の学習者にも必要ではないだろうか。本研究で行った卒論支援の実践プロセス及びそれに対する考察、さらに、今後の卒論支援に向けて行った提言は、中国の大学文科系における卒論支援にも示唆する意味を大いに有すると考える。

### 3 今後の課題

以上、本研究のまとめを行い、本研究の意義を示した。しかし、課題も残されている。まず、分析対象についての課題が残されている。分析対象に関しては、支援活動における「読みの検討」以外の活動や、学習者のテーマ調整以外の研究実践も分析対象に取り入れたい。本研究では、学習者の学びのプロセスを、学習者の卒論作成のプロセスと、学習者の卒論作成に対する意味付け及びその変容の両方から分析した。そのうちの学習者の卒論作成のプロセスについては、教師が設計した支援活動から「読みの検討」活動を、学習者自身で行った研究実践から学習者のテーマ調整を取り上げ、分析・考察した。しかしながら、当然、支援活動におけるその他の活動や学習者によるその他の研究実践においても学

習者は学んでいると考える。今後、教室内で行われるその他の活動や、学習者の文献調査、執筆などの研究実践も分析の対象にしたい。

次に、分析手法に関しては、教室内の話し合いについてさらなる分析が必要であると考ええる。本研究では、卒論作成における学習者の学びを軸に分析を行っており、学習者の振り返りシート、タスクシート、学習者への調査などを分析データにする場合が多かった。教室内の話し合いは、学習者の学ぶ様子を示すため、または、教室内の話し合いが学習者のテーマ調整の要因、学習者の意味付けが変容する要因になった場合に分析した。そのため、教室内の話し合いに対する分析が系統性を欠けていると思われる。教室内の話し合いに見られる関係性を考察する際に、この点を痛感した。例えば、「教師と学習者が対等に対話する場」と「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」に関しては、学習者の振り返りシートや学習者の自己評価、学習者への調査データから考察を行い、教室内で起こった話し合いの連鎖からは考察できなかった。今後、教室内の話し合いについて、分析視点と分析手法を定め、分析していきたい。

また、研究の枠組みである実践研究アプローチから見る課題について2点述べたい。第一に、卒論支援の実践を積み重ねることである。実践研究は、教師の教育観のもとで、教育実践がデザインされ、実施され、実践のデータが検討されることによって、次なる実践につながるという循環である。そのため、今後も実践の積み重ねが望まれる。しかし、本研究は、実践の設計・実施、実践に対する振り返りから構成される1つのサイクルになってはいるが、本稿を執筆するまでに大学で卒論支援を実践する機会を得ず、1つのサイクルにとどまっている。実践研究を通して、捉え直した卒論支援の意味を次の実践で吟味する必要がある。そして、実践の途中で気づいた問題点、実践後の振り返りから見えてきた課題を、新しい実践の中で解決することも欠かせない。例えば、支援活動は「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」としての意味について論じたが、学習者の語りから、学習者は、仲間との話し合いが不足していると反省し、仲間の意見が大事であると考えていたことがうかがえた。このことから、卒論支援の活動における学習者間のさらなる対話の可能性が示され、今後の卒論支援で、学習者間の対話を促すことを検討すべきであると考えられる。第二に、ほかの教師を巻き込んで、協働で実践研究を行うことである。実践研究の循環を活性化させるために、協働実践者からなる共同体での対話が不可欠である。本研究では、支援活動については、ほかの教師と協働で行ったが、支援活動の設計、運営、支援活動に対する振り返りなどの部分は筆者一人で行っていた。卒論支援という実践をめ

ぐる教師間の対話が足りなかったことは否めない。本研究は、卒論支援を探索する第一歩として行ったが、今後、卒論支援をよりよくするために、ほかの教師を巻き込んで、協働で実践研究を試みていきたい。

最後に、卒論支援以外の実践研究を行うことも、今後の課題としたい。本研究の目的は、卒論支援を探求することであり、卒論支援を機に、学習者の思考力育成を軽視する日本語専攻教育を捉え直すことにもある。日本語専攻教育は、これまで数多くの日本語人材を送り出し、日中間の経済・教育・外交などさまざまな分野に大きく貢献してきている。筆者自身も、日本語専攻で育てられた1人である。日本語専攻教育がよりよくなってほしいという願いが強いからこそ、本研究で、卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育を反省し、今後に向けての提言を行ったのである。しかし、本研究では卒論支援以外の実践を通して検証することはできなかった。既存の日本語専攻教育の枠組み内において、何ができるか、既存の日本語専攻教育に立ち向かい、新しい変革をどう拓いていけるかは、実践を通して考えなければならないと思われる。したがって、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支える、人間教育を目指す日本語専攻教育を具体的に実践していくことを、今後の課題として継続していきたい。

## 4 結びにかえて

最後に、本研究の筆者自身にとっての意味を述べ、結びたいと思う。

第1章でも触れたが、筆者自身も、日本語専攻で育てられた1人であり、日本語専攻教育に携わる1人である。かつての筆者は、自分が受けた日本語専攻教育をそのまま学習者を教授していた。教科書どおりに日本語の単語と文法を説明し、その単語や文法を運用させるために学習者にロールプレイさせていた。このような日々を過ごす中で、窮屈感を覚え、学習者に何か貢献できただろうか、なぜ自分が日本語を教えているだろうかと疑問をもちはじめ、自らの仕事に意味を見出せなかった。今になって、当時の筆者が窮屈感を覚えていた原因は、日本語を固定した知識と捉え、教科書から離れず、学習者の能動性も、自分の能動性も発揮させられなかったところにあるとわかった。本研究の原点は、筆者の過去のこの経験であるかもしれない。そして、本研究を行った大きなきっかけは、筆者自身が留学先で身をもって実感した思考と表現のプロセス、及びそのプロセスから得られた伝わる喜び、考える喜びである。本研究の支援活動の中で、学習者が批判的思考を行い、「話し合う・読む・書く」言語活動を行っていたこと、そして、卒論作成から多様に意味



付けていたことで、本研究の実践の有効性が裏付けられたと同時に、筆者も自ら行う日本語専攻教育を意味付けることができた。それは、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支えることによって、人間育成に携わることなのである。本研究は、筆者の留学前の経験、留学先での経験のうえに生まれ、そして、筆者の今後の日本語専攻教育の実践を方向付けるのである。筆者自身の日本語教育実践の過去を振り返り、これから目指したい日本語専攻教育が見えてきたところに、筆者にとっての本研究の意味があると思う。

## 参考文献

### 【日本語文献】

- 秋田喜代美 (2006) 「テキストからの学習」秋田喜代美編著『授業研究と談話分析』放送  
大学教育振興会 110-122
- 有田佳代子 (2008) 「構成主義と日本語教育」『延原時行教授・北嶋藤郷教授・Allan Blonde  
教授退任記念号 敬和学園大学研究紀要』(17) 267-282
- 安静・陳俊森 (2012) 「中国の大学における卒論テーマの評価—日本語学科の卒論タイト  
ルの分析を通して—」『東洋大学中国哲学文学科紀要』(20) 112-98
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力 認知心理学の知見をもとに』東信堂
- 池田玲子(2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育へ向  
けて—」『言語文化と日本語教育2002年5月特集号』 289-310
- 池田玲子(2006) 「ピア・レスポンスによる日本語表現法のデザインの可能性—東アジア系  
学習者のためのデザイナー—」大島弥生代表 平成15年度～平成17年度科学研究費  
補助金基盤研究(B) 研究成果報告書『大学での学習を支える日本語表現能力育成カ  
リキュラムの開発：統合・協働的アプローチ』 73-88
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』  
ひつじ書房
- 市嶋典子 (2009) 「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化—学会誌『日本語教  
育』をてがかりに」『日本語教育論集』(25) 3-17
- 板井美佐 (1997) 「言語学習についての中国人学習者のBELIFES—上海復旦大学のアンケ  
ート調査より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(12) 63-68
- 板井美佐 (2000) 「中国人学習者の日本語学習に対するBELIEFSについて—香港4大学の  
アンケートから」『日本語教育』(104) 69-78
- 易路・陳俊森 (2011) 「卒業論文の評価基準について：中国の大学における日本語学科の  
卒論をめぐって」『東洋大学中国哲学文学科紀要』(19) 120-102
- 尹松 (2001) 「日本語学習者のビリーフについての意識調査」『日本語教育研究』(41)  
115-129
- 臼杵美由紀 (2002) 「学習ビリーフに関するインタビューをもとに：学習ストラテジーと  
学習者・教師の役割」『JALT 日本語教育論集』(6) 9—18

- 王健宜 (2007) 「中国の大学の日本語専攻における問題—卒業論文の指導—」 『中国 21』 (127) 55-64
- 王秋華・比嘉佑典 (2003) 「中国の学生における日本文化の卒業論文作成に関する研究」 『東洋大学文学部紀要』 (57) 1-24
- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性—日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して—」 『言語文化と日本語教育増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線 2003』 198-224
- 大島弥生 (2005) 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」 『大学教育学会誌』 第 27 巻第 1 号 158-165
- 大島弥生 (2009) 「学部留学生に対する論文読解の支援の試み—論文スキーマの育成をめざして—」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 (1) 48-56
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育』 凡人社
- 小川貴士 (2006) 「内包された読者と伸展するテキスト—読みのテキストを学習者が創る活動についての試論—」 リテラシーズ研究会編 『リテラシーズ 2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版 71-81
- 奥山和子 (2009) 「研究テーマ選びを目的とした「院日本語」授業の試み—ピア・ラーニングの視点から—」 『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』 (5) 83-97
- 葛茜 (2012) 「中国の大学日本語専攻教育は何をめざしているか—『教学大綱』の分析から—」 『日本語・日本学研究』 (2) 33-44
- 葛茜 (2013) 『中国の大学日本語専攻教育における学習環境と学びの実態—新たな「ことば」の力をめざして—」 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- 葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題：「精読」という授業を中心に」 『早稲田日本語教育学』 (15) 25-47
- 加藤好崇 (2010) 『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範』 東海大学出版会

- 門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力：アカデミック・ジャパニーズからの発信」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房 3-20
- 川上郁雄 (2011) 「特集緒言 日本語教育が育成する日本語能力とは何か」 『早稲田日本語教育学』 (9) 巻頭 i-vii
- 教育思想史学会 (編集) (2000) 『教育思想辞典』 勁草書房
- 喬穎 (2013) 「中国の日本語科教育における「人材育成」の系譜」 『早稲田日本語教育学』 (14) 27-48
- 楠見孝 (2011) 「批判的思考とは——市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得」 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む——学士力と社会人基礎力の基盤形成』 有斐閣 2-24
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- 久保田祐歌 (2011) 「クリティカルシンキング教育を通じた書く力の養成」 *Nagoya journal of philosophy* (9) 100-123
- 熊谷由理・深井美由紀 (2009) 「日本語学習における批判性・創造性の育成への試み—「教科書書きかえ」プロジェクト—」 『世界の日本語教育』 日本語教育論集 19, 177-197
- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門』 (第3版) 慶應義塾大学出版会
- 古賀和恵・古屋憲章 (2007) 「活動型日本語クラスにおける「活動を認識するための活動」の重要性：「評価項目決め」活動と「終わりに」執筆活動の実践から」 『言語文化教育研究』 (7) 2-31
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』 くろしお出版
- 佐伯胖 (1998) 「学びの転換—教育改革の原点」 佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典編著 『授業と学習の転換 現代の教育3』 岩波書店 3-24
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」 国立国語研究所編 『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 アルク 259-283
- 佐藤郁哉 (2008) 『実践 質的データ分析入門——QDAソフトを活用する』 新曜社
- 佐藤慎司 (2005) 「クリティカルペダゴジーと日本語教育」 『WEB リテラシーズ』 (1), 95-102
- 佐藤勢紀子 (2009) 「サンプル論文で学ぶ論文作成の技法—「研究のための日本語スキル授業報告—」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 (1) 37-47

- 佐藤学 (1995) 『学びの快樂—ダイアローグへ—』 世織書房
- 佐藤学 (2003) リテラシーの概念とその再定義『教育学研究』 70(3) 292-301
- 佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』 ひつじ書房
- 篠崎摂子 (2006) 「精読教材の本文について」 曹大峰編著《日语教学与教材创新研究-日语专业基础课程综合研究-》 高等教育出版社 151-156
- 篠田雅人・日下田岳史 (2014) 「人文科学系学科における卒業論文の意味するもの—学科における現状認識と、操作変数法による執筆効果の推定から—」『大学経営政策研究』(4) 55-71
- 徐敏民・高野保夫 (2004) 中国における日本語教育および日本研究について『福島大学教育実践研究紀要』 (46) 83-88
- 牲川波都季 (2010) 「表現することへの希望を育てる—日本語能力教育と表現観教育—」『早稲田日本語教育学』(8・9) 73-78
- 孫曉英 (2014) 「大平学校における教師教育の研究—異文化間教育の観点から—」『早稲田教育評論』28(1) 147-160
- 松村明 (編) (2006) 『大辞林』第3版三省堂
- 武一美 (2006) 「日本語教師の言語教育観とその意識化：大学院生を対象とした縦断的事例研究から」『早稲田大学日本語教育研究』(9) 65-76
- 舘岡洋子 (2008) 「第1部第4章協働による学びのデザイン—協働的学習における「実践から立ち上がる理論」—」 細川英雄+ことばと文化の教育を考える会編著 『ことばの教育を実践する探求する—活動型日本語教育の広がり—』 凡人社 41-56
- 舘岡洋子 (2010) 「多様な価値づけのせめぎあいとしての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』(7) 1-24
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス——ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』(126) 144-153
- 田中祐輔 (2012) 「中国の大学専攻日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較研究：1960・1970・1980年代の教科書掲載作品・作家の特徴と変遷」『国語教育史研究』(13) 11-18
- 田中祐輔 (2013) 『中国の大学専攻日本語教育の研究—文学思想による規定と日本の国語教育からの影響—』 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文

- 因京子・陳俊森・李吉鎔・マリーナ・カリュジノワ・佐藤勢紀子 (2012) 「アカデミック・ジャパニーズ教育の意義—日本語による研究の受信発信を通じて身に付く力は何か—」『日本語教育国際研究大会名古屋2012 予稿集第2分冊』 34-35
- デューイ (1916) 『民主主義と教育』金丸弘幸 (訳) (1984) 玉川大学出版部
- デューイ (1938) 『経験と教育』市村尚久 (訳) (2004) 講談社
- 鳥井俊祐・姜梅花・鐘俊梅 (2010) 「中国の大学生の日本語作文学習に関する Beliefs : 浙江樹人大学のアンケート調査より」《日語学习与研究》(6) 59-65
- 西垣順子 (2010) 「大学生のアカデミックライティング教育におけるアカデミックリテラシーアプローチの可能性と課題」『大阪市立大学大学教育』8(1) 47-51
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践 (境界をこえる日本語教育)」『日本語教育』(100) 7-18
- 二通信子 (2001) 「アカデミック・ライティング教育の課題—日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から—」『学園論集』(110) 61-77
- 二通信子 (2006) 「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房 99-113
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子 (2009) 『留学生と日本人学生のレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題」『日本語教育学会2004 年春季大会予稿集』285-296
- ネウストプニー J. V. (1995) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』(7) 67-82
- 野元弘幸 (2000) 「課題提起型日本語教育の試み : 課題提起型日本語学習教材の作成を中心に」『人文学報. 教育学』(35) 31-54
- パウロ・フレイレ (1970[1979]) 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) 亜紀書房
- 巴璽維 (2007) 「中国における日本語教育」『貿易風: 中部大学国際関係学部論集』2, 99-102
- 服部美貴 (2002) 「台湾の日本語学習者の言語学習の「確信」について—台湾大学の学習者の場合—」『東京家政学院筑波女子大学紀要』(6) 169-183
- 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か—」『世界の日本語教育』(16) 53-73

- 樋口 朗 (2010) 「総合的学習におけるレポート作成の実践指導—継続的なテーマの絞り込み指導の実践例」『教材学研究』(21) 283-290
- 樋口直宏 (1999) 「J. デューイにおける「批判的思考」の概念—How We Think を中心に」『教育方法学研究』(13) 49-68
- 平山 るみ (2004) 「批判的思考を支える態度および能力測定に関する展望」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(50) 290-302
- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか：マレーシア人中級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』(7) 60-80
- 広瀬和佳子・尾関史・鄭京姫・市嶋典子 (2010) 「実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係（特集「実践教育」は何をめざすか）」『早稲田日本語教育学』(7) 43-68
- 広瀬和佳子 (2013) 『相互行為がもたらす声とことば—書くことを学ぶ教室における省察的対話の意義—』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- 細川英雄 (2001) 「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』(14) 89-101
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄 (2003) 「「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題」21世紀の「日本事情」編集委員会(編)『21世紀の「日本事情」』(5) くろしお出版 36-51
- 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か—『私はどのような教室を目指すのか』という問い」『日本語教育』(126) 4-14
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学をめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』(132) 79-88
- 細川英雄 (2008) 『論文作成デザイン—テーマの発見から研究の構築へ』東京図書
- 細川英雄・蒲谷宏(編)市嶋典子・塩谷奈緒子・須賀和香子・武一美・津村奈央(著)(2008)『日本語教師のための「活動型」授業の手引き——内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』スリーエーネットワーク
- 道田泰司 (2000) 「大学は学生に批判的思考力を育成しているか?—米国における研究の展望」『琉球大学教育学部紀要』(56) 369-378
- 道田泰司 (2003) 「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』46(4) 617-639

- 光成研一郎 (2000) 「デューイの探求(反省的経験)の教育的意義について：思考力養成の観点から」『人文論究』50(1) 44-55
- 宮崎七湖 (2012) 『人文系大学院留学生の文章課題遂行過程における管理プロセス』 早稲田大学出版部
- 三代純平 (2006) 「韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み」『リテラシーズ』(2) 3-17
- 三代純平 (2009) 「留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題：社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』(7-8) 65-99
- 孟海霞 (2009) 「合理的な卒業論文指導についての研究」『東アジア日本語教育・日本文化研究』(12) 355-363
- 毛利猛 (2006) 「ゼミナールの臨床教育学のために」『香川大学教育実践総合研究』(12) 29-34
- 山田礼子・杉谷祐美子 (2008) 「ラウンドテーブル 初年次教育の「今」を考える—2001年調査と2007年調査の比較を手がかりに」『大学教育学会誌』30(2) 83-87
- 谷部弘子 (1999) 「中国の大学における日本語教育の質的变化—言語教育と専門性」『日本語教育』(103) 99-108
- 楊秀娥 (2010) 「大学日本語科の学習者による卒業論文作成の意味付け—中国の大学でのインタビュー調査の質的分析から—」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』325-326
- 楊秀娥 (2011) 「日本語科大学生の卒業論文作成の実際」劉利国 (編) 『日本文化論叢』6 大連理工大学出版社 386-397
- 楊秀娥 (2013a) 「大学日本語専攻における卒業論文作成への指導教員の意味付け—中国のある大学の日本語教師へのインタビュー調査から—」『日本学刊』(16) 262-274
- 楊秀娥 (2013b) 「アカデミック・ライティングに対する日本語学習者の意味付け—卒業論文を作成した中国の大学における日本語専攻生への調査から—」『アカデミック・ジャーナル』(5) 46-54
- 楊峻 (2008a) 「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響—日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究—」『世界の日本語教育』(18) 113-131



- 楊峻 (2008b) 「グループワークを用いた教室活動に対する精読受講生の受け止め方の形成プロセス—会話活動と翻訳活動に注目する場合—」『言語文化と日本語教育』35号(2) 30-39
- 横山紀子・久保田美子・阿部・洋子 (2011) 「暗記暗唱に働く認知プロセス：第2言語習得研究の観点からの考察」『日本言語文化研究会論集』(7) 17-29
- 吉田美登利 (2006) 「分析的読解を取り入れた文章表現活動」『小出記念日本語教育研究会論文集』14 67-80
- 李培建 (2007) 「中国における日本語教育と日本語教材の編成及び使用について」『中央学院大学社会システム研究所紀要』8(1) 209-244
- 劉娜 (2011) 「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の可能性：学習者の意識から言語実践を見る」『言語文化と日本語教育』(42) 41-50
- 冷麗敏 (2005) 「中国の大学における「総合日本語(精読)」に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較」『日本言語文化研究会』創刊号 59-73
- 脇田里子 (2009) 「論理的思考を鍛えるための批判的読解」『同志社大学日本語・日本文化研究』(7) 17-31

### 【中国語文献】

- 蔡锦瑜 (2004) 「本科毕业论文要不要取消?」《中华新闻报》2004年07月26日
- 曹大峰 (2005) 「日语专业精读课教学与教材改革研究」北京师范大学日文系编『日语教育与日本学研究论丛』(2) 民族出版社 121-130
- 陈家新 (2002) 「高校本科生毕业论文中存在的问题及对策」《教育科学》(18) 43-44
- 陈俊森 (2009) 「大学日语教育发展研究」戴炜栋・胡文仲编《中国外语教育发展研究1949-2009》上海外语教育出版社 602-627
- 陈俊森 (2011) 中日两国大学毕业论文的政策研究——兼论外语专业人才培养《中国外语》(6) 4-10
- 陈俊森 (2012) 试论日语专业的人才培养目标《日语教育与日本学》华东理工大学出版社 1-9
- 陈为民 (2008) 「日语专业高职生毕业论文指导初探」《中国科教创新导刊》(29) 66-68
- 程晓堂・康艳 (2009) 「关于高校英语教学若干问题的思考」庄智象编《中国外语教育发展战略论坛》上海外语教育出版社 277-287
- 戴炜栋・张雪梅 (2007) 「对我国英语专业本科教学的反思」《外语界》(4) 2-11
- 丁晴雪 (2009) 「本科毕业论文的存废值得探讨」《光明日报》2009年10月14日

- 冯辉·张雪梅·王雪梅(2009)「英语专业教育发展研究」戴炜栋·胡文仲编《中国外语教育发展研究1949-2009》上海外语教育出版社 3-194
- 付克(1986)《中国外语教育史》上海外语教育出版社
- 高等学校外语专业教学指导委员会英语组(1998)《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》教育部高教司
- 高等学校外语专业教学指导委员会英语组(2000)《高等学校英语专业英语教学大纲》外语教学与研究出版社、上海外语教育出版社
- 龚放(2010)「大一和大四:影响本科教学质量的关键阶段」《中国大学教学》(6) 17-20
- 韩玉志(2000)「高校本科毕业论文中存在的问题及改革对策」《中国高教研究》(9) 78-79
- 何其莘(2009)「高校外语专业的热点问题和应对挑战的策略」庄智象编《中国外语教育发展策略论坛》上海外语教育出版社 333-343
- 何卫平(2011)「关于“Seminar”方式的意义—兼谈德国大学文科教学中解释学与辩证法的传统」《高等教育研究》(4) 76-85
- 胡文仲·孙有中(2006)「突出学科特点,加强人文教育—试论当前英语专业教学改革」《外语教学与研究》(5) 243-247
- 黄源深(1998)「思辨缺席」《外语与外语教学》(7) 1-19
- 黄源深(2009)「英语专业课程必须彻底干戈—再谈“思辨缺席”」庄智象编《中国外语教育发展策略论坛》上海外语教育出版社 292-301
- 蒋亦华(2009)「我国本科毕业论文制度的阐释与建构」《现代大学教育》(2) 101-106
- 蓝仁哲(2009)「高校外语专业的学科属性与培养目标—关于外语专业改革与建设的思考」庄智象编《中国外语教育发展策略论坛》上海外语教育出版社 305-315
- 冷麗敏(2011)关于高等学校外语教育理念的研究与探索—以《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》为对象《日语学习与研究》(2) 99-106
- 李传松·许宝发(2006)《中国近现代外语教育史》上海外语教育出版社
- 刘伟(1995)「关于外语院校培养目标转型的几点思考」《外语教学》(4) 18-23
- 刘毅(2000)「关于高校外语专业课程设置的思考」《外语界》(3) 12-17
- 穆凤英(2001)「英语专业本科生毕业论文的调查与思考」《徐州师范大学学报》(4) 138-142
- 潘寿君(2003)「关于高校日语专业本科生毕业论文设计的探讨」《日语学习与研究》(4) 54-56
- 乔莹洁(2008)「日语专业毕业论文指导工作新思路」《广西大学学报(哲学社会科学版)》(1) 76-78

- 秦明吾(2002)「关于21世纪大学日语本科复合型人才的培养」《日语学习与研究》(3) 54-58
- 邱雅芬(2000)「日语专业本科生毕业论文写作谈」《中山大学学报论丛》(6) 83-86
- 日语专业基础阶段教学大纲研订组(1990)《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》高等教育出版社
- 时伟(2011)《大学毕业论文有效性研究》合肥工业大学出版社
- 孙文抗(2004)「英语专业学士论文写作现状分析」《外语界》(3) 59-64
- 谭晶华(2009a)「日语专业教育发展研究」戴炜栋·胡文仲编《中国外语教育发展研究 1949-2009》上海外语教育出版社 233-269
- 谭晶华(2009b)「新时代的中国日本文学研究」庄智象编《中国外语教育发展策略论坛》上海外语教育出版社 681-692
- 王崇义(2004)「加强毕业论文指导 提升学生综合素质——关于本科生毕业论文若干问题的思考」《外语教学》(6) 73-76
- 王守仁(2001)「加强本科英语专业“学科”的建设」《外语与外语教学》(2) 42-43
- 王志松(2001)「改革课程设置培养研究能力——关于北师大日专设置专题讨论课和改革论文指导课的实践及其评估」《日语学习与研究》(107) 36-39
- 修刚(2008)「中国高等学校日语教育的现状与展望」《日语学习与研究》(5) 1-5
- 修刚(2011)「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」《日语学习与研究》(4) 1-6
- 修刚·李运博(2011)《中国日语教育概览1》外语教学与研究出版社
- 杨忠(2009)「全球化背景下我国外语教育工具性与人文性的对立统一」庄智象编《中国外语教育发展策略论坛》上海外语教育出版社 98-106
- 张沉香(2012)「外语教育的本体价值探源」《湖南社会科学》(2) 208-210
- 张静·陈俊森(2004)「日语写作教学法探讨:关于“任务教学法”和“结果教学法”的实证性研究」《日语学习与研究》(4) 36-42
- 张世英(1981)「谈谈哲学史的研究和论文写作」王力·朱光潜(著)《怎样写学术论文》北京大学出版社 54-65
- 赵春光(2009)「浅析日语专业本科生毕业论文质量的提高」《吉林省教育学院学报》(5) 82-83
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组(2000)《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》大连理工大学出版社
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组(2001)《高等院校日语专业基础阶段教

学大纲》 大连理工大学出版社

钟美荪·孙有中(2014) 「以人才培养为中心, 全面推进外语类专业教学改革与发展—第五届  
高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会工作思路」 《外语界》(1) 2-8

朱刚(2009) 「批判精神与中西打通-从西方文论在中国的接受看我国的外语专业教育」 庄智  
象编《中国外语教育发展战略论坛》 上海外语教育出版社 405-416

### 【英語文献】

Ennis, R. H. 1987. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B.  
Baron & R. J. Sternberg(Ed.) *Teaching thinking skills: Theory and practice*(9-26).  
New York: W. H. Freeman.

Ennis, R. H. 1989. Critical thinking and subject specificity : Clarification and needed  
research. *Educational Researcher*(18):4-10.

Jordan, R. R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University  
Press.

Silva, T. 1990. Second language composition instruction: Developments, issues, and  
directions in ESL student. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research  
insights for the classroom*, (3-22). New York: Ablex.

Tsui, L. 2002. Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from  
four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73(6):740-763.

## 付録

### 付録 3-1 日本語専攻課程における卒論作成の現状調査（筆者訳）

#### 日本語専攻課程における卒論作成の現状調査

##### 調査説明

本調査は、日本語専攻課程の学習者の卒論作成の現状を明らかにするために行うものです。調査結果は、日本語専攻教育における卒論指導を改善するための参考になると思われます。

調査内容は、上記の研究目的以外には一切使用致しません。

調査へのご協力を何卒宜しくお願い致します。

調査責任者：×××

〒×××××

Email: ××××

1. 卒論作成の意味は何だと思えますか。
2. 自分は質問 1 に書いた意味を実現させたと思えますか。
3. 質問 2 の回答の理由を教えてください。
4. 卒論作成が必要だと思えますか。  
A. 必要      B. 分からない      C. 必要ではない
5. 以上の質問 4 についてなぜそう思えますか。
6. 卒論の代わりになるものとしては何がいいと思えますか。  
A. 会社での実習及び実習報告書      B. 学校での実習及び実習報告書  
C. 翻訳作品      D. 読書及び感想文  
E. 卒業作品制作（例えば、マルチメディア授業用資料、日本語学習参考資料など）  
F. その他：\_\_\_\_\_      G. 卒論が最もふさわしい
7. どのようなテーマが良いテーマだと思えますか。

8. 今のテーマに満足していますか。  
A. 満足している B. まあまあ満足している C. 満足していない
9. 今のテーマは何番目のテーマですか。  
A. 1番目 B. 2番目 C. 3番目 D. 4番目以上
10. 毎回のテーマ及びそのテーマを選んだ理由を教えてください。
11. 今のテーマはあなた自身が決めたものですか。どうしてこのテーマを選んだのですか。
12. 卒論の中で設定した研究課題が明確だと思いますか。  
A. 明確 B. まあまあ明確 C. 明確ではない
13. 自分が設定した研究課題について満足していますか。  
A. 満足している B. まあまあ満足している C. 満足していない
14. 文献資料についてどういったルートで得られましたか。  
A. 指導教師 B. 図書館 C. インターネット D. その他：\_\_\_\_\_
15. 執筆した論文は主にどんな研究方法を採用しましたか。  
A. 先行研究のまとめ B. 調査分析 C. データ資料を分析 D. その他：\_\_\_\_\_
16. 卒論における検証過程について満足していますか。  
A. 満足している B. まあまあ満足している C. 満足していない
17. 執筆中、どのような困難を感じましたか。
19. 「卒業論文指導」という授業は役立ったと思いますか。  
A. とても役立った B. すこし役立った C. ほとんど役立たなかった
20. 指導教師とどのように連絡を取っていましたか。大体の回数を教えてください。  
A. 面談（\_\_回） B. Eメール（\_\_回） C. 電話（\_\_回）  
D. QQ、MSNなど（\_\_回） E. その他：\_\_\_\_\_（\_\_回）
21. どんな面でさらなる指導をしてほしかったですか。
22. 卒論を書く前に持っていた卒論のイメージについて教えてください。

## 付録 5-1 学習者の振り返りシートの例

名 前： ○ ○

記入日： 2011. 01. 03

### 1. 前回の活動で何を感じましたか。

今まで先生たちは一生懸命私たちに指導してきましたが、どの分野に興味があるかに関して、私自身も分からないから、ずっと見つけられなかったです。今は停滞した状態に陥ってしまいました。これが自分自身の問題だと思います。

### 2. 過去一週間においての文献レビュー、若しくは他者との交流で、何を考えましたか。

この一週間自分の興味のあるものを発見するために、私は何の目的もなく、様々なまったく違うタイプの文献を読みました。自分にとって、いろいろ調べて何かを研究するのはそんなにえらい意義があつてから行うことではない、興味を持って調べているうちに研究の面白さや意義が出来ることだと思います。だから毎回先生に「このテーマを選んで何の意義があるか」と聞かれたとき、何も答えられなくなります。

様々な文章を読んで、自分の苦手なところは見つけました。文法、文型、語彙など言語そのものには興味がないです。退屈ですから。やはり社会現象、文化などの面から書きたいです。

### 3. 自分のテーマについて新たに考えたことがあれば教えてください。

この前自分がテーマを否定しましたが、今回はいろいろ調べて、鬼の文化について試したいと思います。日本は鬼についての諺、民間の伝説はよくあるが、日本人は鬼に対して、どんなイメージを持っているのか、それは中国人が鬼に対するイメージとどんな相違点があるのか、鬼のイメージを諺と溶け合うことは日本人のどんな民族心理を反映するのかなど、今は大体それについて考察したいです。具体的な範囲はまだ決まっています。

## 付録 5-2 教師 T1 によるフィードバックの例

名 前：○○○

記入日：2011/01/03

### 1. 前回の活動で何を感じましたか。

やっぱり自分の考えをみんなにはっきりと**伝えよう**と、私にとって中国語が一番いいです。**卒論は中国語で書ければ、絶対楽になる**と思いましたが**けど**、無理だとわかりました。だから、続けて頑張ります。

批注 [ ]: そうですが、内容がきちんと整理されないと、何語で書いても難しいと思います。

### 2. 過去一週間における文献レビュー、若しくは他者との交流で、何を考えましたか。

過去一週間に先生からもらった資料以外、文献**なんて**一切読みませんでした。**自分ひとりでテーマのことを真剣に考えていました**。論文に書かれることは自分にとって、見たことも、聞いたこともなくていけないと思いつつ、**私の生活に日本に関するものを考えて教えました**。まずは日本語。でも、今、**自分の能力で日本語について論文を書くことはかなり迷う**だろうし、結局、できないだろうと思っています。だから、他の分野を考えてみた方がいいと思っています。私、日本飲食文化に興味を持って**る**ことは日本のバラエティをよく見る**の結果**です。そして、あるスターが好きなのでバラエティを見始めました。**つまり、アイドルは本当の興味だと言えます**。また、日本の映画やドラマを見たり、NHKニュースを聞いたりして、習慣となる**ほど**です。日本の文学作品をたまに読みます**けど**、あまり好きではありません。以上は私の生活の日本に関するものです。

批注 [ ]: 日本語で書きたくないですか。

批注 [ ]: いろいろやってみていますね。とてもいいと思います。

批注 [ ]: そんなことはないですよ。日本語のある分野についてさらに勉強できるし、翻訳・通訳や中日対照など李さんができる研究がありますよ。

### 3. 自分のテーマについて新たに考えたことがあれば教えてください。

1. 中日両国の“姓”的对比研究。

2. **从电影中看国人对日本人感情的变迁**

批注 [ ]: このようにして、問題の本質がわかりましたね。卒論のプロセスは、物事の本質を見極める目を磨くプロセスでもありますね。

批注 [ ]: 自分の経験とも重なっているから、面白いと思います。



## 付録 5-3 教師 T2 が文献検索方法を説明する際に使用した資料

### 文献検索の方法

1. 国立国会図書館 <http://www.ndl.go.jp/> 雑誌記事索引検索
2. 国立情報学研究所 CiNii 論文情報ナビゲータ <http://ci.nii.ac.jp/>
3. GeNii NII 学術コンテンツ・ポータル GeNii 総合検索システム
4. 日本語教育学会 <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg>
5. 日本語論説資料 創刊号—2007年 図書館 1999—2007 36号—44号 (麗澤大学図書館からも検索できる <http://www.lib.reitaku-u.ac.jp/library/>)
6. 北京日本学研究中心 <http://bjryzx.diy.myrice.com/>
7. 論文の広場 アルク [http://home.alc.co.jp/db/owa/jpatc\\_proc](http://home.alc.co.jp/db/owa/jpatc_proc) 早稲田大学の日本語教育
8. 計量日本語学集成 1979年—1993年に発表された論文が収録されています。
9. 中国期刊网 从图书馆主页进, 可以检索到国内的主要外文杂志的全文, 可以下载
10. 超星图书馆 从图书馆主页进, 可以阅读、下载大量的国内出版的书籍。(书生)
11. 言語学、文学、日本語教育など専門図書 図書館新館3階
12. 中国の外国語関連雑誌:  
《外语教学与研究》《外国语》《现代外语》《当代语言学》《中国翻译》《外语教学》《外语与外语教学》《外语界》《中国科技翻译》《上海翻译》《中国英语教学》《外国文学评论》《外国文学研究》《国外文学》《外国文学》《当代外国文学》《世界文学》《解放军外国语学院学报》《四川外国语学院学报》《中国俄语教学》《日语学习与研究》《俄罗斯文艺》《俄罗斯研究》《法国研究》《外语学刊》《外语研究》《外国语言文学》《外语电化教学》《国外外语教学》《译林》《天津外国语学院学报》《西安外国语学院学报》《北京第二外国语学院学报》《广东外语外贸大学学报》《外语与翻译》《山东外语教学》《江苏外语教学研究》《中国外语》《日语研究》《日本学研究》《外语教育》 各大学文科学报
13. 谷歌日本: 検索オプション ファイルタイプ PDF  
<http://www.google.com.hk/webhp?hl=ja>

### 用例の収集方法

1. 新潮文庫 100冊
2. 中日対訳コーパス
3. 青空文庫  
青空文庫検索エンジン <http://www.jca.apc.org/~earthian/aozora/11search.html>  
日本語用例検索 <http://www.tokuteicorpus.jp/team/jpling/kwic/>
4. 現代日本語書き言葉均衡コーパス <http://www.kotonoha.gr.jp/demo/>
5. KWIC on WEB <http://languagecraft.jp/kwic/>
6. 日本語例文検索 JreK 全ウェブ 政府系サイト <http://jrek.ta2o.net/>

7. 検索ソフト KWIC Finder [http://www31.ocn.ne.jp/~h\\_ishida/KWIC.html](http://www31.ocn.ne.jp/~h_ishida/KWIC.html)

8. 北京大学汉语语言学研究中心语料库

[http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/index.jsp](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp)

チュウ太の工具箱 (翻訳、語彙レベル、漢字レベル)

<http://language.tiu.ac.jp/tools.html>

## 付録 5-4 学習者の「タスクシート」の例

名 前：\_\_○ ○\_\_

記入日：\_\_2010年1月1日\_\_

課題論文①：松浦とも子(2003)『使役型でもらう』構文の日中対照研究：中国語母語話者の授受表現における母語の影響』『早稲田大学日本語教育研究』3, 111-124

課題論文②：卒業生○○さんの卒論(2007)「日中動物のイメージについての対照研究—十二支の動物を中心に—」

上記の課題論文から一つを選んで、次の課題に回答してください。

### 1. あなたが選んだ論文の研究結果と、考察の内容について、書かれている内容を項目にして簡潔にまとめてください。

論文①の考察内容は、中国語母語話者が「使役型でもらう」表現を習得する時の問題点だ。研究結果として、8条のまとめから、中国語との対照と通して母語干渉の傾向があるということが証明できる。そのほか、中国国内の学習者は「でもらう」構文を使い慣れていないことも伺える。

### 2. あなたが選んだ論文を読んで、言葉遣いの特徴を一つか二つの例を挙げて、まとめてください。

①論理性が強く、前句と後句、前段と後ろの段落の関係が緊密している。

(「この」、「それ」などの代名詞を用いて前句と繋がり、「そして」、「即ち」、「さらに」、「反対に」、「また」、「しかし」、「ただ」などで前後の関係をはっきりし、問題の説明も論理的になる)

### 3. あなたが選んだ論文のよかったところはどこだと思いますか。

①全編の構造は論理的で分かりやすい。まず、「でもらう」構文と中国語「兼語式文」の先行研究を踏まえ、日中両語の対照結果を得た。そして、それに基づいて調査を行い、データを分析する。最後はまとめという形だ。

②調査の情景2と情景5の問題設定は各方面の状況を含まれ、予想答えもいくつあり、学習者の「でもらう」構文の習得状況をよく考察できると思う。

### 4. あなたが選んだ論文に足りないものは何だと思いますか。

①要旨がない。要旨はいったい必要かどうかちょっと分らなくなった。

②調査は全8問13表現について実施し、そのうちの2問(情景2と情景5)だけを選んでデータとするが、その他の問題は何か、どうして情景2と情景5を選ぶのかについての説明がない。

付録 5-5 学習者の「発表レジュメ」の例

名 前：○ ○

日 付：2011.04.15

1. 発表したい内容

表1 日本語における直接比喩が反映している鬼のイメージ

記号	イメージ	出現度数	出現率
A	怖い	11	24.4
B	醜い	6	13.3
C	強い・勇猛	5	11.1
D	痩せている	4	8.8
E	残酷・残虐	3	6.6
F	無情・情けない	3	6.6
G	静かに行動する	3	6.6
H	凶悪・邪悪	3	6.6
I	厳しい	2	4.4
J	筋肉質の赤肌を持つ	2	4.4
K	角、裂けている口と牙を持つ	2	4.4

表2 中国語における直接比喩が反映している鬼のイメージ

記号	イメージ	出現度数	出現率
A	醜い	16	26.2
B	怖い	9	14.7
C	静かに行動する	7	11.5
D	声が凄まじい・聞きづらい	5	8.1
E	人間に付き纏う・人間を襲う	3	4.9
F	狡猾・腹黒い	2	3.3
G	体が軽い	2	3.3
H	凶悪	2	3.3
I	動きが素早い	2	3.3
J	変幻が激しい	2	3.3
K	痩せている	2	3.3
L	残酷	1	1.6
M	怪物	1	1.6
N	無情・情けない	1	1.6
O	黒い	1	1.6
P	汚い	1	1.6

Q	顔が青ざめている	1	1.6
R	賢い	1	1.6
S	鬼が存在していない	1	1.6

## 2. 疑問点、困るところ、コメントがほしいところ

前の表1、表2のように直喩が反映しているイメージが様々であり、どのような基準でまたそれらのイメージを分類するかは本当に分かりません。先行研究には鬼のイメージを主に「容姿イメージ」と「性質イメージ」という2つの類別に分けていますが、「醜い」「大きい」のような容姿を評価する形容詞を性質イメージに分類しました。私にはそういう形容詞は「容姿イメージ」を反映しているのではないかと、ちょっと疑問があります。それに、鬼の「静かに行動する」や「動きが素早い」のようなイメージは「容姿」に入れますか、それとも「性質」に入れますか分かりません。だから、必ず厳密に「容姿イメージ」と「性質イメージ」に分ける必要がないのではないかと私はそう思っています。

付録 5-6 学習者の「表現項目まとめのレジュメ」の例 (15 週目、「書き言葉」)

論文・レポートでは使いにくい表現と論文・レポートらしい表現

論文・レポートでは使いにくい表現の例

論文・レポートらしい表現の例

～(だ)と思う。／～(だ)と思います。

～である。／～(だ)と考えられる。

～(ん)じゃないかと思う。

～(の)ではないだろうか。

～かもしれません。

～の可能性はある。／～で(あつて)もよい。

～(だ)と感じます。

～(だ)と推測される。／～と思われる。

～は興味深いです。

～は重要(な課題)である。

～を知りたいです。

～を理解する必要があるらう。

～の意味がわかりません。

～をより深く理解する必要があるらう。

(中略)

主語

学術論文は、主観的では無く、客観的に書くべきである。もともとは著者の存在を論文から隠す、という意味があったと聞く。従って、おのずと主語は対象事物となることが多い。あるいは、能動態よりも受動態が好まれるのはこの理由による。

- △ 我々は、・・・の結果,... を見い出した。
- ○ ・・・の結果,... が見い出された。

(中略)

実例：

Wさん今回のレジュメ内容

それに、日本語教育における語彙表の定番はの『出題基準』の語彙表である。日本語学習者のための語彙リストとしては、『出題基準』が参照されることが多い。そこで、『出題基準』の中の外来語を抽出し、井上 (2004) とのカバー率を計算することにより、井上 (2004) が基準としての妥当性を再検証する。『出題基準』2級の語彙に 339 語 (単純語にした後) はあり、その中、井上 (2004) に選ばれた語は 258 語である。ゆえに、井上 (2004) とのカバー率は 76.10% である。従って、井上 (2004) は基準として適当だと思われる。

Hさん 3月8日提出した研究計画書

今まで、中国人の日本人イメージ、特に大学生の日本人イメージについて、広範で多量な調査と研究が行われた。中国人の日本人イメージの総体概念がもう明らかになった。さらに、そのイメージの成り立つ原因について、学者により違う理解があるが、歴史の傷、日本政府が歴史をめぐる曖昧な態度、日本の経済と文化などが要因であることが認められている。

## 付録 5-7 学習者に渡された総合評価シート

Wさんへ

### 目標達成

#### ・思考力

何に対しても指導教員に意見、アドバイスを求めていたWさんは、少しずつ自分で考えられるようになっていきます。教材を分析し、基準を作るにあたり、根拠を持って指導教員と対等に「交渉」する時間がありました。それをとてもうれしく思います。Wさんは、「わたしはいいですか」と何度も言いましたが、研究を通して研究のことを理解し、自信が付いてきたのではないのでしょうか。そして、物事を考えるとき、細かいところからではなく、目的からメタ的に考える習慣を身に付けるといいですね。まだ先生に頼りたがる所が見られますが、大学院に進学した後、自分でメタ的に考え、指導教員との比較的対等な話し合いを通して、すばらしい修論、博論を仕上げるのを期待しています。

#### ・表現力

日本語での話も中国語での話も「意味がわかりません」と活動のメンバーに何回も言われましたね。考えがきちんと整理されていないことと、話す相手を配慮していないことが理由として挙げられると思います。活動を通して、口頭の話も文章も分かりやすくなっています。「パラグラフライティング」を思考法として自分の口頭と文章での表現に生かし続けましょう。また、去年の12月に書いたものと比べればわかると思いますが、日本語のレベルが高まり、文法的なミスが少なくなっています。将来、は日本語教師になりたいのなら、自分なりに工夫して日本語力を磨いていきましょう。

### 卒論に関して

#### ・タスクの完成度

今までのタスクをよく完成させました。そして、積極的に振り返りをしていました。自分の考えを文字に分かりやすく表現することで、自分の考えが整理され、そして気づいたものの意識化にもつながっていると思います。

#### ・活動の参加度

活動時、積極的に自分の考えを表出し、指導教員とほかの皆さんの意見を取り入れ、迅速に研究活動に反映させました。このようなやり取りの中で、Wさんの思考力と表現力が大いに発揮出来ていたと思います。ところが、ほかのメンバーの時間に集中できなかった時も見られました。メンバーと学び合い、貢献し合うことも、この活動の狙いです。自分の傍にいつもコメントをする人がいてくれるとは限りませんので、他人との「互惠」な関係を作らなければいけません。大学院で、仲間との時間を大切にし、お互いに学びましょう。

#### ・論文自体

教材の評価をめぐって、色々な先行研究を読んで、たくさんの分析、調査をして、よくがんばったと評価しています。この卒論にはWさんの苦勞、努力の成果がたくさん詰まっていると思います。特に論文に用いた教材分析の視点、教材分析の方法が評価されるべきだと思います。すこし残念に思うのは、研究動機と問題意識の不明瞭さです。将来の長い



研究人生に備え、このことを考えてもらいたいと思います。

## Lさんへ

### 目標達成

#### ・思考力

前期の「読む活動」のタスクシートとインタビューの時の回答から、Lさんには思考力があると感じていました。テーマも自分が発見したもので、このテーマをもっと知りたいと言っていましたね。また、論文を展開する「基礎」が優れていると思いました。後期になると、私たち指導教員がLさんを推し進めているように思われるときもありました。指導教員と仲間に指摘されて書き直したケースも多かったと思いますが、Lさんならもっと自ら色々深めることができるはずです。この活動を通して、困難を乗り越える勇気をもらい、ステップバイステップで着実に物事を進める方法に気づいてきたでしょうか。

#### ・表現力

Lさんが書いた文章は簡潔で分かりやすく、文法ミスも少ないほうだと思います。ただ、複雑なことを表現してみるチャレンジ精神にすこし欠けているように感じました。活動のとき「いったいどこが難しいのですか」「やってみないと何も言えませんよ」と指導教員や仲間に言われ、言葉に困ったことを覚えていますか。その理由は、自分の考えがまとまっていないことと分かりやすく表現できていないことの2点です。前者のほうにより原因があるかもしれません。もう一つ気になるのは、Lさんはあまり振り返りシートを詳しく書いていないことです。それはLさんの性格かもしれませんが、自分をさらけ出さないと、自分の考えを整理する機会が失われてしまい、他人に理解してもらえない恐れもあります。将来の社会生活の中で、周りにいる人とのコミュニケーション、インターアクションを心がけていきましょう。

### 卒論に関して

#### ・タスクの完成度

ほぼ満足のいくかたちで完成しました。ただ「文章表現のまとめ」の担当は、全力を尽くせばもっとできたはずです。振り返りがあまりにも簡単すぎたため、Lさんとの書面での話し合いは深くできなかったと感じます。

#### ・活動の参加度

毎回グループメンバーの資料を印刷してくれました。活動の時、日本語で表現するように頑張りました。毎回活動に持ち込む課題があり、論文にある程度皆さんのコメントを反映できました。また、ほかのメンバーの時間に積極的に考えてコメントできました。でも、論文提出の締め切りまで、調査の結果についての考察を話し合う時間を確保出来ませんでした。今後は、事前にスケジュールを組んだ上で、ペースを考えられればと思います。

#### ・論文自体

テーマはLさんが解決したいもので、文献レビューで固められました。Lさんの問題意識はとてもよかったと思います。研究方法に従来の研究と変わりはありませんでしたが、学部

生にして五つの大学の250人を対象にアンケート調査を行う行動力は特に評価したいものです。調査の結果も予想とかなり異なり、面白いと思います。論文は、考察が加えられてよくなっていますが、Lさんの心理学の知識を生かし、グループメンバーや中間発表の時先生方からいただいたコメントを取り入れることで論文を深めることができればとも思います。

## Hさんへ

### 目標達成

#### ・思考力

Hさんは活動で思考力を大いに活性化しているほうだと思います。自分の論文を検討するときでも、他のメンバーの論文を検討するときでも、アンテナを張り、集中して話し合いに参加しました。これは、研究にしても会社での仕事にしても非常にすばらしい素質で、大学院での勉強においても貫いていきましょう。振り返りシートを活かして指導教員との書面での交流ができ、具体的な一個一個の問題の解決に役立ったと思います。

大学院で何を研究したいかを自分の興味関心を踏まえ、先行研究をある程度把握した上で決めてもらいたいと思います。

#### ・表現力

最初に書いた「研究方法」の部分を覚えていますか。順序は良くないと指摘されましたね。今の論文はHさんの言いたいのが分かりやすく伝わっています。「パラグラフライティング」を思考法として、活かし続けてください。そして、活動の時、他のメンバーの話を説明してくれたり、指導教員の話を知りやすく伝えてくれたりして、助かりました。

### 卒論に関して

#### ・タスクの完成度

タスクはよく完成しました。振り返りシートで考えたことを伝えていきます。自分の考えを文字に分かりやすく表現することで、自分の考えが整理され、そして気づいたものの意識化にもつながっていると思います。

#### ・活動の参加度

活動の参加度が高いという点を評価します。自分の時間にも他の人の時間にも集中して興味深く話し合いに参加できました。Hさん自身の思考力と表現力が磨かれると同時に、時々鋭い指摘やいいアドバイスをし、活動に大きく貢献してくれました。

#### ・論文自体

研究目的のデザインに揺れていましたが、翻訳についての先行研究の問題点をつかみ、翻訳基準の提起を試みることができました。翻訳研究の比較的新しい方法として評価します。オノマトペの翻訳用例の分析は細かくて、面白かったです。その分析結果をさらに効果的に結論の提起に繋げていければとも思いました。

## Rさんへ

### 目標達成

#### ・思考力

Rさんは最初何を書けばよいのか分からなくて困っていましたが、単純な文化研究をやめて、自身の得意な言語を生かした結果、言語から見る中日文化の異同というテーマを発見することが出来ました。テーマが決まってからは、気持ちも安定し、順調に進められたと思います。活動での話し合いもスムーズに運べ、Rさんも皆さんのフィードバックを迅速に研究に反映できました。前は与えられたタスクをこなす感じだったが、いつの間にか自分の研究と見て自分のためにやっているようになってきたというRさんの話はとても印象的でした。モチベーションがあれば、ほかはRさんにとってあまり難しくありません。

#### ・表現力

日本語の基礎がしっかりしており、文章はきれいな流れになっています。どのくらい伸びてきたかは言えませんが、先行研究の表現を参考にしたり、「表現のまとめ」で取り扱った表現を身に付けることで、Rさんの表現力はさらに高まってきたと思います。

### 卒論に関して

#### ・タスクの完成度

毎回のタスクをしっかりとできました。その積み重ねで、自分のテーマと研究の各段階について理解が深くなりました。

#### ・活動の参加度

自分の研究について、毎回の活動で何についてコメントがほしいのか、ちゃんと把握した上で参加していました。そのおかげで、議論しやすかったです。活動でもらったコメントに対しても迅速によく反映できました。進捗が平穏で、とても安心しました。また、グループメンバーのLiさんを思いやって助けたことを評価しています。一方、グループメンバーの論文を読み、もっと活発にメンバーの話し合いに参加できればとも思います。

#### ・論文自体

テーマはRさん自身が研究したいものでよかったです。この研究を通して、口頭試問の時、Rさんが言ったように、「鬼」だけではなく、異文化、異なる言語、違う人間に関して多角的な見方が不可欠であると感じられるといいですね。

前後の文脈で例文の中の「鬼」のイメージを分析しているのはとてもよかったです。個々の分析が細かくて、質が比較的高いと思います。イメージの比較はもらったコメントを生かして多角度で行われ、深くなりました。論文の表現がわかりやすかったです。

## Liさんへ

### 目標達成

#### ・思考力

Liさんは自分の努力で大きく成長してきたと感じられます。最初の「納豆から日本社会を見る」というテーマをやめ、自分の興味関心を振り返り、今のテーマを決定するのは、

大きな一歩を踏み出したことでもあります。映画分析が複雑なので、落ち込んだ時期もありましたが、気持ちを整理し、立派な論文をまとめることができました。このように本気で何かを取り組み、困難と向き合って乗り越える経験、それによってできた自信をこれからの人生で活かしていきましょう。

- ・表現力

他のメンバーほど日本語が自由ではないですが、辞書を利用して頑張って書いた日本語は伝わっています。「中国語で話す/書くのなら大丈夫か」という指導教員の反問に自分はどうのように答えたかを覚えていますか。思考力と表現力と両方を繋げて磨いていきましょう。そして、よく身に付いた「パラグラフライティング」の思考法をこれからの仕事にも活かし続けましょう。日本語は他の人ほど上手くなくても自信を持ってください。Liさんには他の人にないパッションやセンス、負けず嫌いな性格がありますから。

### 卒論に関して

- ・タスクの完成度

タスクは頑張って完成しました。振り返りを積極的に書きましたので、指導教員と書面でも交流ができました。

- ・活動の参加度

活動のとき、積極的に自分の考えを表現し、指導教員とほかの皆さんの意見を聞きました。後期の活動の後半までペースが遅れて皆さんに心配されましたが、後半から研究の具体的なやり方を悟ったようで、効率よく論文をまとめ、皆さんのコメントも迅速に反映できました。一方、グループメンバーの論文を読んでおき、グループ活動にもっと貢献できたらと思います。

- ・論文自体

テーマはLiさんが本気で書きたいもので、分析の内容と視点も日本語科の卒論として比較的新しく、とても良かったです。映画を何度も見て、メモを一冊のノートぐらいしたことを聞いてうれしく思ったとともに感心もしました。そのおかげで、分析が細かく、考察が面白いと思います。なお、「パラグラフライティング」を活かし、分かりやすい構成になっています。日本語の表現は、何度もの書き直しでだいぶ良くなっています。

## 付録 5-8 支援活動後のアンケート調査（学習者版）（筆者訳）

1. 卒業論文の作成を経て、卒業論文を書く意味は何だと思えますか
2. 活動の目標は「学習者の思考力と表現力の育成」です。この目標について、どう思いますか。  
思考力について：  
  
表現力について：
3. 自分の思考力と表現力が向上したと思えますか。  
思考力について：  
  
表現力について：
4. 以上の2点以外に、自分には学んだことがありますか。
5. 今回の活動について、足りないと思うところがありますか。
6. 活動において、参加の積極性には変化がありましたか。あればどんな変化ですか。変化の理由は何ですか。
7. もし去年の12月に戻れば、この活動に参加したいと思えますか。
8. 今回の活動は12月から始まりました。いつから始まるほうが良いと思えますか。
9. 今回の活動は週に一回の頻度で行われました。活動はどのような頻度で行ったらよいと思えますか
10. 今回の活動は「前期：「読みの検討」活動、「テーマの検討」活動 後期：「研究全般の

検討」活動、「表現項目の発表」活動」という設計になっていますが、この構成に対して満足していますか。

- A. 満足
- B. やや満足
- C. 不満足
- D. 他のアドバイス：

11. 活動における教師と学生の関係性についてどう思いますか。

## 付録 5-9 支援活動後のアンケート調査（教師版）（筆者訳）

1. 卒論指導で目指す目標は何ですか。
2. 活動を通して何を学びましたか。
3. 学部生にとって、卒論を書く必要がありますか。
  - A. 必要
  - B. わからない
  - C. 必要ではない
4. 卒論の代わりになるものとしては何がいいと思いますか。
  - A. 会社での実習及び実習報告書
  - B. 学校での実習及び実習報告書
  - C. 翻訳作品
  - D. 読書及び感想文
  - E. 卒業作品制作（例えば、マルチメディア授業用資料、日本語学習参考資料など）
  - F. その他
  - G. 卒論が最もふさわしい
5. 以上の問3と問4の回答の理由を教えてください。
6. 日本語で卒論を書く場合、研究内容の表現に影響があると思いますか。
  - A. 影響が大きい
  - B. すこしだけある
  - C. あるが、克服できる
  - D. ほとんどない
7. 日本語専攻の卒論はどんな言語で作成されるほうが良いと思いますか。
  - A. 日本語
  - B. 中国語
  - C. 自分のニーズによって自由選択
  - D. その他
8. 上記の問6の回答の理由を教えてください。
9. 活動の目標は「学習者の思考力と表現力の育成」です。この目標について、どう思いますか。

10. 今回の活動における学習者の思考力と表現力の変化について、どう評価しますか。

思考力：

表現力：

11. 思考力と表現力以外の学習者の学びを感じましたか。あれば教えてください。

12. 今回の活動は12月から始まりました。いつから始まるほうが良いと思いますか。

13. 今回の活動は週に一回の頻度で行われました。どのような頻度が良いと思いますか。

14. 今回の活動は「前期：「読みの検討」活動、「テーマの検討」活動 後期：「研究全般の検討」活動、「表現項目の発表」活動」という設計になっていますが、この構成に対して満足していますか。

A. 満足

B. やや満足

C. 不満足

D. 他のアドバイス：

15. 教師と学習者の関係（指導－被指導……対等）についてどう思いますか。

16. 2人以上の教師が一緒に卒論を指導することについて、どう思いますか。

17. 今回の活動について、足りないと思うところがありますか。（指導のプロセス、学習者、自分、その他）

18. 今回の活動は今まで自分で経験した卒論指導とはどこが違うと思いますか。



## 付録 5-10 支援活動終了 1 年後の追跡調査 (筆者訳)

### 調査依頼

2010 年 12 月から 2011 年 06 月の間に行った卒業論文作成のためのグループ活動について、追跡調査を行いたいと思います。具体的に、卒業論文の作業及びそれを支援するためのグループ活動から、あなたは学んだこと、その学びはあなたの現在の勉強・仕事にどのように役立つかについてアンケート調査を行います。

調査への参加は任意であり、調査の途中でも、あるいは調査終了後でも、あなたは調査結果の公表を拒否することができます。なお、不参加によってあなたへの不利益が生じることはありません。

調査へのご協力を何卒宜しくお願い致します。

調査責任者：×××

〒×××××

TEL: ××××

Email: ××××

### 【調査概要】

- ・ 調査期間：2012 年 7 月～2012 年 9 月
- ・ 調査形式：E-mail によるアンケート調査

### 【個人情報保護について】

- ・ 個人を特定できるような情報は公表致しません。
- ・ 調査内容は、上記の研究目的以外には一切使用致しません。

### 【調査結果の公表】

- ・ 調査結果は学会発表、論文、報告書、著書のデータとしてのみ使用致します。

.....

参加に同意していただける場合は、下記にご署名をお願い致します。

本同意書は、調査責任者と調査協力者が一部ずつ保管致します。

### 同意書

本研究に関する説明事項を理解し、調査への参加に同意します。

ご署名 \_\_\_\_\_ 年 月 日

### 調査内容

- (1) 大学のと きなぜ日本語専攻に入ったのですか。
  
- (2) 現在の仕事、学習、生活の中で日本語を使いますか。  
使うのであれば、どのような環境で使っているのですか。(使用目的、使用頻度)
  
- (3) 大学での日本語学習は、あなたにとってどのような意味がありますか。
  
- (4) 卒論作成及びそれを支える支援活動は、あなたの現在の学習や仕事にどのような影響を与えていますか。

## 付録 5-11 学習者への同意書

### 調査依頼

日本語科の卒業論文指導を改善、改革することを目的とし、卒業論文指導の実践研究を行います。実践研究を記述、検証、考察するために、あなたへインタビューをし、またあなたの実践活動に関するデータを収集させていただきたいと思えます。

調査への参加は任意であり、調査の途中でも、あるいは調査終了後でも、あなたは調査結果の公表を拒否することができます。なお、不参加によってあなたへの不利益が生じることはありません。

調査へのご協力を何卒宜しくお願い致します。

調査責任者：×××

研究グループメンバー：××××××××××

〒××××

TEL：××××

Email：××××

#### 【調査概要】

- ・ 調査期間：2010年12月～2011年7月
- ・ 調査形式：調査（卒業論文に関する意識、実践活動についての感想等）  
データ収集（実践活動の録音（全過程）、提出物、指導教員とのメールのやり取り等）

#### 【個人情報の保護について】

- ・ 個人を特定できるような情報は公表致しません。
- ・ 調査内容は、上記の研究目的以外には一切使用致しません。

#### 【調査結果の公表】

- ・ 調査結果は学会発表、論文、報告書、著書のデータとしてのみ使用致します。

.....  
参加に同意していただける場合は、下記にご署名をお願い致します。

本同意書は、調査責任者と調査協力者が一部ずつ保管致します。

### 同意書

本研究に関する説明事項を理解し、調査への参加に同意します。

ご署名\_\_\_\_\_ 年 月 日

## 付録 5-12 教師、ボランティアへの同意書

### 調査依頼

日本語科の卒業論文指導を改善、改革することを目的とし、卒業論文指導の実践研究を行います。実践研究を記述、検証、また考察するために、実践活動に参加するあなたへインタビューをし、またあなたの実践活動に関するデータを収集させていただきたいと思えます。

調査への参加は任意であり、調査の途中でも、あるいは調査終了後でも、あなたは調査結果の公表を拒否することができます。なお、不参加によってあなたへの不利益が生じることはありません。

調査へのご協力を何卒宜しくお願い致します。

調査責任者：×××

研究グループメンバー：××××××××××

〒××××

TEL：××××

Email：××××

#### 【調査概要】

- ・ 調査期間：2010年12月～2011年7月
- ・ 調査形式：インタビュー調査（卒業論文に関する意識、実践活動についての感想等）  
データ収集（実践活動の録音（全過程）/録画（2回）、シラバス、  
授業記録、ミーティング記録）

#### 【個人情報の保護について】

- ・ 個人を特定できるような情報は公表致しません。
- ・ 調査内容は、上記の研究目的以外には一切使用致しません。

#### 【調査結果の公表】

- ・ 調査結果は学会発表、論文、報告書、著書のデータとしてのみ使用致します。

.....

参加に同意していただける場合は、下記にご署名をお願い致します。

本同意書は、調査責任者と調査協力者が一部ずつ保管致します。

### 同意書

本研究に関する説明事項を理解し、調査への参加に同意します。

ご署名\_\_\_\_\_ 年 月 日

## 謝辞

主指導の宮崎先生には、科目等履修生時代から、多くのご指導をいただきました。日本語教育の実践を踏まえながら、教育政策などのマクロレベルに目を向け、アクターとしての教師、研究者になるように教示していただきました。先生のご助言で、本論文における教育政策についての考察、提言、教師研修についての提言を行うことができました。本論文の執筆の途中、常に温かく励ましていただき、見守ってくださりまして、本当にありがとうございました。

副指導の川上先生と池上先生にも、多くの貴重なご意見および励ましをいただきました。川上先生から、本論文の支援活動における対話の質に対する考察から、本論文の構成、書き方までについてコメントをいただきました。池上先生から、支援活動に対する振り返りから、卒論に着目する必然性、日本語専攻教育の問題の根本的な原因を示す必要性までについてご助言をいただきました。そして、本論文の実践の構想段階において、池上研究室の博士ゼミに参加させていただき、先生と皆様からアドバイスをいただきました。副指導のお二人の先生に、心から感謝しております。

他の先生方からも、論文の初稿に対して有益なご意見をいただきました。先生方のコメントの触発で、初稿を大きく修正することができました。また、本研究の実践方法に関して、細川先生と館岡先生の「実践」科目からたくさん学びました。ここにお礼申し上げます。

宮崎研究室の皆様、日本語教育研究科で恵まれた仲間にも感謝しております。先輩の中井陽子さん、葛茜さん、山川史さんからは、筆者の博論研究の構想段階から最終稿までに対して、たいへん有益なご指摘・ご助言をいただきました。先輩の宮崎七湖さん、遠藤知佐さん、辛銀眞さん、毛利貴美さん、修了されたイヴァノヴァ・マリーナさん、在校生の野村愛さん、岩崎浩与司さんなど多くの方からご相談にのっていただきまして、様々な面から支えられてきました。仲間の孫暁英さん、李錦淑さん、喬颯さんはいつも応援してくださいました。皆様のご協力、助けがなければ、この博士論文は完成することはありませんでした。深く感謝しております。

筆者の修士時代の恩師、陳俊森先生は、親身になって筆者の博論研究に対して最初の構想から執筆までご助言をいただき、常に励ましていただきました。そして、筆者の勤務先だった華中科技大学の河崎深雪先生、安静先生、易路先生、王淨華先生、王秋華先生から、

いつも応援してくださいました。皆様にお礼申し上げます。

名前を記すことはできませんが、本研究の支援活動に参加し、調査に協力していただいた学習者、教師、ボランティアの皆様に、深く感謝いたします。

非母語話者の筆者のために、博論と博論までの投稿論文の日本語を丁寧に修正していただいた皆様に感謝いたします。とくに、友人の高柳智美さんから、博論の最終稿を丁寧に直していただき、精神面からも筆者を応援していただきました。ありがとうございました。

最後に、論文執筆の長い期間、つねに理解と愛情を持って、筆者を支えてきた夫、筆者の変わりに息子の世話をしてくれる両親、夫のご両親に、感謝の気持ちを捧げます。

皆さま、本当にありがとうございました。